

واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات
الذكاء الاصطناعي واتجاهاتهم نحوها

**The Current Practice and implementation of
Artificial Intelligence Applications by Teachers of
Islamic Studies in Public Education and Their
Approaches Towards Them**

مشروع تخرج مقدم استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة ماجستير الآداب في المناهج
وطرق تدريس العلوم الشرعية في جامعة الملك سعود

إعداد

أنس محمد عبد الله القحطاني

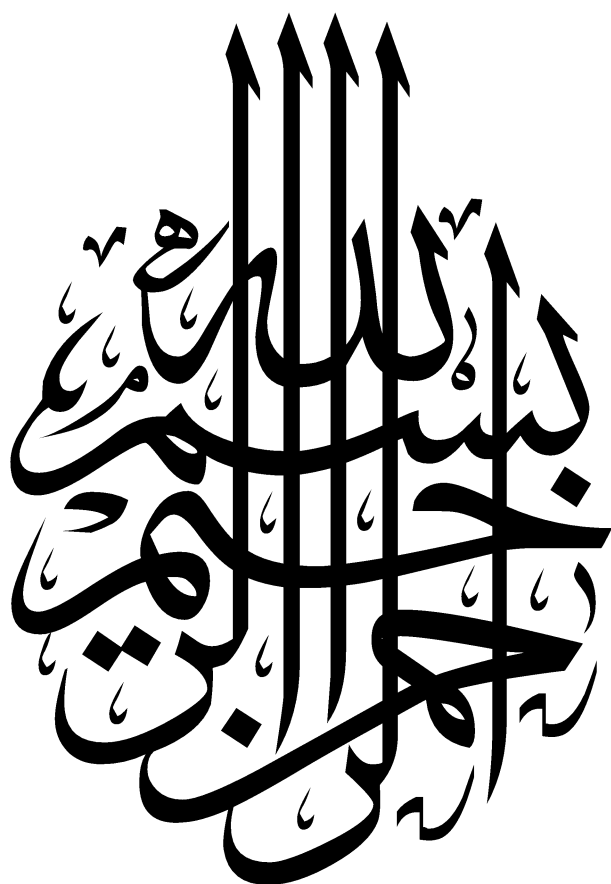
٤٤٤١٠٧١٣٠

إشراف

د. أسماء سليمان مزيد الفايز

الفصل الدراسي الثاني

١٤٤٦هـ - ٢٠٢٥م



واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات
الذكاء الاصطناعي واتجاهاتهم نحوها

**The Current Practice and implementation of
Artificial Intelligence Applications by Teachers of
Islamic Studies in Public Education and Their
Approaches Towards Them**

مشروع تخرج مقدم استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة ماجستير الآداب في المناهج
وطرق تدريس العلوم الشرعية في جامعة الملك سعود

إعداد

أنس محمد عبد الله القحطاني

٤٤٤١٠٧١٣٠

إشراف

د. أسماء سليمان مزيد الفايز

الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٦هـ - ٢٠٢٥م

اعتمد المشروع البحثي في تاريخ ١٤٤٦/١١/٢٢هـ، الموافق ٢٠٢٥/٥/٢٠م، من قبل كل من:

اسم العضو	التوقيع
د. أسماء القحيز	
د. سميرة الزهراني	

إهداء

إلى وطني، الذي أفخر بالانتماء إليه، وأدين له بالعطاء والوفاء.

إلى أبي، السند الذي أستند إليه بعد الله،

وإلى أمي، التي كان دعاؤها زادي، ورضاها طريقي.

إلى زوجتي، شريكة عمري، ورفيقة دربي،

وإلى ابني، الذي أضاء أيامي، وأحيا آمالي.

إلى إخوتي وأخواتي، الذين كانوا لي العون والدعم المستمر.

إليكم جميعًا، بكل الحب والتقدير، أهدي هذا العمل شكرًا

وامتنانًا، وعرفانًا بجميلكم، فجزاكم الله عني خير الجزاء.

شكر وتقدير

الحمد لله حمدًا كثيرًا طيبًا مباركًا فيه، الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبتوفيقه تتحقق الغايات، الحمد له كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه.

أتقدم بجزيل الشكر، وعظيم الامتنان، لسعادة الدكتورة: أسماء سليمان الفايز، مشرفة هذه الدراسة؛ لما بذلته من جهد مخلص، وتوجيهات سديدة، ودعم لا محدود كان له -بعد توفيق الله- بالغ الأثر في إنجاز هذا العمل، ولا أجد كلمات تعبر عن مدى امتناني لتعاونها وتفانيها، وملاحظاتها العلمية الدقيقة، وتشجيعها المتواصل طوال فترة إعداد الدراسة.

كما أعرب عن شكري العميق للمعلمين الذين تكرموا بالمشاركة في هذه الدراسة من خلال الاجابة على أداتي الدراسة، حيث أسهم تعاونهم المثمر في استكمال الجانب الميداني منها.

ولا يفوتني أن أرفع آيات الشكر والتقدير للمحكمين الأفاضل، الذين قاموا بتحكيم أداتي الدراسة؛ لما أضافوه من قيمة علمية لهذا العمل، من خلال ملاحظاتهم البناءة، التي أسهمت في تطويرها وتحسينها.

كما أقدم عظيم امتناني لأصحاب العلم والمعرفة ممن سبقوني، وأخص بالشكر مؤلفي الدراسات والبحوث والرسائل العلمية والكتب والمقالات، التي كانت معينًا لا يُستغنى عنه في بناء هذا العمل العلمي.

وأخيرًا، أرفع أصدق عبارات الشكر والعرفان لكل من ساندني، ووقف إلى جانبي، وساهم -ولو بكلمة- في نجاح هذه الدراسة، سائلًا الله عز وجل أن يجزيهم خير الجزاء، ويجعل ذلك في موازين حسناتهم، وأرجو لهم مزيدًا من التوفيق في مسيرتهم العلمية والعملية.

الباحث

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، واتجاهاتهم نحوها، إضافة إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في واقع توظيف المعلمين لهذه التطبيقات تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية؛ ولتحقيق الأهداف، استخدم المنهج: الوصفي المسحي، كما تم بناء الاستبانة، ومقياس الاتجاهات كأداتين لجمع البيانات. وطبقت الدراسة على جميع معلمي الدراسات الإسلامية في المدارس الحكومية التابعة لمكتب التعليم بمحافظة الدرعية بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (١٣٥) معلماً. وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن مستوى توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مكونات التدريس الثلاث (التخطيط، والتنفيذ، والتقييم)، جاء بدرجة معتدلة، حيث بلغ متوسطه (٢.٧٣٩)، في حين أظهرت النتائج أن اتجاهاتهم نحو هذه التطبيقات اتسمت بالإيجابية، خاصة في البُعدين المعرفي، الذي بلغ متوسطه (٣.٤٢٥)، والوجداني، الذي بلغ متوسطه (٣.٤١٢)، مع اعتدال في البعد السلوكي، الذي بلغ متوسطه (٣.٣٤٢)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوظيف تُعزى إلى متغيري: الخبرة والمرتبة الوظيفية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التوظيف تُعزى لمتغيري: المؤهل العلمي والمرحلة التعليمية، وفي ضوء هذه النتائج، توصي الدراسة بتعزيز برامج التدريب المهني لمعلمي الدراسات الإسلامية بما يتوافق مع متطلبات التوظيف الفعال لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وكذلك تصميم أدلة تربوية متخصصة تدعم الاستخدام الأمثل للتقنيات الحديثة.

الكلمات المفتاحية: التوظيف، معلمو الدراسات الإسلامية، التعليم العام، تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الاتجاهات التربوية.

Abstract:

This study investigates how Islamic Studies teachers in public education incorporate artificial intelligence (AI) applications into their teaching practices, as well as their overall attitudes toward these technologies. It also explores whether demographic factors such as teaching experience, job rank, academic qualification, or educational stage influence their use of AI. A descriptive-survey method approach was employed, using a structured questionnaire and an attitude scale to gather data from all 135 Islamic Studies teachers in public schools overseen by the Al-Diriyah Education Office in Riyadh. The results showed a moderate level of AI integration across the three main teaching domains: planning, instruction, and assessment (mean score = 2.739). Teachers' attitudes toward AI were generally positive, particularly in the cognitive (mean = 3.425) and affective (mean = 3.412) dimensions, while behavioral attitudes were moderately positive (mean = 3.342). Significant differences in AI use were found based on teaching experience and job rank, but not on academic qualification or teaching level. The study recommends enhancing professional development initiatives and creating specialized instructional guides to support the effective use of AI technologies in Islamic Studies education.

Keywords: AI Integration, Islamic Studies Education, Public Schools, Artificial Intelligence in Teaching, Teacher Attitudes.

قائمة المحتويات	
الصفحة	المحتوى
أ	الإهداء
ب	شكر وتقدير
ج	مستخلص الدراسة باللغة العربية
د	مستخلص الدراسة باللغة الإنجليزية
هـ	قائمة المحتويات
ز	قائمة الجداول
ح	قائمة الملاحق
الفصل الأول: المدخل إلى الدراسة	
٢	المقدمة
٥	مشكلة الدراسة وتساؤلاتها
٦	أهداف الدراسة
٦	أهمية الدراسة
٧	حدود الدراسة
٧	مصطلحات الدراسة
الفصل الثاني: أدبيات الدراسة	
١٠	أولاً: الإطار النظري
١٠	المحور الأول: الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم
١٥	المحور الثاني: توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في تعليم الدراسات الإسلامية
١٨	المحور الثالث: اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي
٢٠	ثانياً: الدراسات السابقة
٢٠	دراسات تناولت واقع استخدام المعلمين للذكاء الاصطناعي في التعليم
٢٢	دراسات تناولت اتجاهات المعلمين نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم
٢٤	التعقيب على الدراسات السابقة
الفصل الثالث: منهج الدراسة وإجراءاتها	
٢٧	منهج الدراسة
٢٧	مجتمع الدراسة وعينتها
٢٨	أدوات الدراسة
٢٨	الأداة الأولى: استبانة واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي
٢٩	الخصائص السيكومترية للأداة الأولى
٣١	الأداة الثانية: مقياس لاتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي خلال تدريسهم
٣٢	الخصائص السيكومترية للأداة الثانية

٣٣	إجراءات الدراسة
٣٤	أساليب المعالجة الإحصائية
الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها	
٣٦	عرض نتائج الدراسة ومناقشتها
٣٦	عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها
٤٤	عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها
٥٢	عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها
الفصل الخامس: ملخص الدراسة	
٦١	ملخص الدراسة
٦٢	توصيات الدراسة
٦٣	مقترحات الدراسة
٦٤	قائمة المراجع
٦٤	أولاً: المراجع العربية
٧٣	ثانياً: المراجع الأجنبية
٧٥	الملاحق

قائمة الجداول:

قائمة الجداول	
الصفحة	الجدول
٢٧	جدول رقم (١) ويوضح خصائص المجتمع
٢٩	جدول رقم (٢) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والمكون الخاص بها
٣٠	جدول رقم (٣) معامل ارتباط بيرسون لمكونات الاستبانة للعينة الاستطلاعية
٣١	جدول رقم (٤) معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة للعينة الاستطلاعية
٣٢	جدول رقم (٥) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والبعد الخاص بها
٣٣	جدول رقم (٦) معامل ارتباط محاور مقياس الاتجاهات بالدرجة الكلية للمقياس
٣٣	جدول رقم (٧) قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس
٣٦	جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لعبارات مكون تخطيط التدريس
٣٨	جدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لعبارات مكون تنفيذ التدريس
٤١	جدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لعبارات مكون تقييم التدريس
٤٣	جدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لجميع مكونات التدريس
٤٥	جدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لعبارات بعد الاتجاه المعرفي
٤٧	جدول رقم (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لعبارات بعد الاتجاه السلوكي
٤٩	جدول رقم (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لعبارات بعد الاتجاه الوجداني
٥١	جدول رقم (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع أبعاد الاتجاهات
٥٣	جدول رقم (١٦) اختبار كروكسال واليس ومتوسطات مكون توظيف الذكاء الاصطناعي حسب اختلاف المؤهل العلمي
٥٤	جدول رقم (١٧) اختبار كروكسال واليس ومتوسطات مكون توظيف الذكاء الاصطناعي حسب اختلاف الخبرة التعليمية
٥٦	جدول رقم (١٨) اختبار كروكسال واليس ومتوسطات مكون توظيف الذكاء الاصطناعي حسب اختلاف المرتبة الوظيفية
٥٨	جدول رقم (١٩) اختبار كروكسال واليس ومتوسطات مكون توظيف الذكاء الاصطناعي حسب اختلاف المرحلة التعليمية

قائمة الملاحق:

قائمة الملاحق	
الصفحة	الملحق
٧٥	الملحق (أ) الاستبانة بصورتها الأولية
٧٨	الملحق (ب) الاستبانة بصورتها النهائية
٨١	الملحق (ج) مقياس الاتجاهات بصورته الأولية
٨٣	الملحق (د) مقياس الاتجاهات بصورته النهائية
٨٥	الملحق (هـ) أسماء المحكمين وبياناتهم الأكاديمية
٨٦	الملحق (و) إفادة مكتبة الملك فهد الوطنية

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

- مقدمة الدراسة
- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

مقدمة الدراسة:

يشهد التعليم في العصر الراهن تحولات متسارعة، أسهمت فيها الطفرات التقنية، مما دفع الأنظمة التعليمية إلى إعادة النظر في مفاهيمها وأهدافها وطرائق تدريسها. ولم يعد التعليم الحديث يقتصر على نقل المعرفة، بل تحوّل إلى منظومة ديناميكية، قائمة على التفاعل بين التقنية والمعرفة، وتعزيز الإبداع والاستقلالية لدى المتعلمين.

ويُعدّ الذكاء الاصطناعي من أبرز الأدوات التي تُسهم في دفع عجلة التحول الرقمي في التعليم؛ لما يمتلكه من قدرات تحليلية وتكيفية تُسهم في تحسين الممارسات التربوية، وتطوير الكفاءة التعليمية. وقد برز الذكاء الاصطناعي كاتجاه تقني مؤثر منذ منتصف القرن العشرين، ونال اهتمامًا متزايدًا في الأوساط العلمية؛ لتحقيقه نقلة نوعية تواكب تحولات المستقبل وتسارعها.

وفي هذا الإطار، عرّفته اليونسكو (٢٠٢١) الذكاء الاصطناعي بأنه: "تقنية متعددة التخصصات، تُستخدم لتحسين النتائج التعليمية من خلال أدوات مثل الترجمة الآلية، والمساعدات الافتراضيين، والتحليلات التنبؤية، مع التركيز على تحقيق التكامل بين الإنسان والآلة". ويمثل الذكاء الاصطناعي إحدى الركائز الأساسية لتطوير كفاءة المعلم وممارساته التدريسية، من خلال ما يتيح من إمكانيات في تخطيط الدروس بفاعلية، وتقديم المحتوى بطرق تفاعلية، ورصد تقدم المتعلمين بدقة، وتخصيص التعلم وفق الفروق الفردية، بما يُسهم في رفع جودة المخرجات التعليمية. (الشهري والمعجل، ٢٠٢٤؛ ضاهر وآخرون، ٢٠٢٢؛ Hwang et al., 2020؛ Tomasik, 2016).

وانسجامًا مع التوجه الوطني للمملكة العربية السعودية نحو التحول الرقمي، برز اهتمام متزايد بتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في مختلف القطاعات، ومنها القطاع التعليمي. وتمثّلت إحدى الخطوات المفصلية في هذا المسار بإنشاء الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا) عام ٢٠١٩، بهدف دعم الاقتصاد الرقمي وتحقيق مستهدفات رؤية ٢٠٣٠. (الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، د.ت). وقد انعكس هذا التوجه في القطاع التعليمي من خلال إدخال الذكاء الاصطناعي في عدد من الممارسات، مثل تطوير المناهج الرقمية، وتأهيل الكوادر التعليمية، وتفعيل المنصات التعليمية، كما هو الحال في منصة "مدرستي" التي تُعدّ مثالًا واقعيًا لهذا التحول. (محمود، ٢٠٢٠؛ وزارة التعليم، ١٤٤٥هـ).

وقد أكّدت رؤية المملكة ٢٠٣٠ على أهمية تمكين المعلمين من التوظيف الفعّال لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، بهدف الارتقاء بمستوى المخرجات التعليمية. وقد ورد ذلك

صراحة في الهدف الاستراتيجي الثاني لوزارة التعليم، الذي ينص على: "تحسين استقطاب المعلمين، وإعدادهم، وتأهيلهم، وتطويرهم" (وثيقة برنامج التحول الرقمي، ٢٠٢٠، ص ٦٢). ويتوافق هذا التوجه مع ما ورد في دليل وزارة التعليم والهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (٢٠٢٥)، والذي أكد على الاستفادة من التقنيات الحديثة وفي مقدمتها الذكاء الاصطناعي؛ لرفع جودة التعليم وتحسين مخرجاته، بما يحافظ على دور المعلم المحوري ويدعم العملية التعليمية ويسهم في تحقيق مستهدفات التعليم في رؤية المملكة ٢٠٣٠. كما أكد مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام في أهدافه العامة على ضرورة توظيف التقنية لرفع كفاءة الأداء وتحسينه (وزارة التعليم، ٢٠١٣، ص ١٩-٢١).

ومن جهة أخرى، أشار المؤتمر الدولي للذكاء الاصطناعي في التعليم، الذي عُقد في بكين عام ٢٠١٩، أهمية تفعيل هذه التطبيقات؛ لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، والمتعلق بتوفير تعليم جيد ومنصف ومناسب للجميع مدى الحياة. (اليونسكو، ٢٠١٩). كما أوصى المؤتمر العربي السادس للذكاء الاصطناعي، الذي عقد في الطائف عام (٢٠١٩)، بضرورة تطوير المناهج وطرائق التدريس بما يعزز من قدرات المتعلمين، ويؤهلهم لمتطلبات سوق العمل المتغير. وقد شدّد أسبوع التعليم الرقمي لليونسكو (سبتمبر ٢٠٢٣) على أهمية إيجاد تشريعات واضحة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في القطاعات المختلفة، وعلى رأسها القطاع التعليمي. (وزارة التعليم، ١٤٤٥هـ). وفي السياق ذاته، أكدت العديد من الدراسات التربوية كدراسة: (حسب، ٢٠٢٣، الحمادي، ٢٠٢٣، السبيعي، ٢٠٢٤، Jena, 2018)، أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، يُسهم في تحسين ممارسات التدريس، ويرفع من كفاءة المعلم، ويعزز من مستوى تعلّم الطلاب، ويُسهم في تحسين نواتجهم التعليمية.

وعلى الرغم من انسجام تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع التوجهات العالمية والمحلية الرامية إلى تطوير التعليم، إلا أن استخدامها في الميدان التعليمي لا يزال متفاوتًا بين المعلمين. ويبدو هذا التفاوت أكثر وضوحًا في تدريس مقررات الدراسات الإسلامية، وهو ما قد يُعزى إلى تباين اتجاهات المعلمين نحو توظيف هذه التطبيقات، ومدى تقبلهم لها واستعدادهم للاستفادة منها في العملية التعليمية، إذ تُعدّ الاتجاهات عنصرًا نفسيًا واجتماعيًا مركزيًا في فهم سلوك المعلم، واستعداده لتبني استراتيجيات تدريسية قائمة على الذكاء الاصطناعي. وهذا ما أكدته العديد من الدراسات التربوية كدراسة (آل سعود، ٢٠١٦؛ الخيري، ٢٠٢٠؛ الشهري، ٢٠٢٣؛ صميلي، ٢٠٢٣؛ العنزي والشيخ، ٢٠٢٤؛ الفتيحة، ٢٠٢٤)، حيث أوضحت أن الاتجاه الإيجابي نحو التقنيات الحديثة يُعدّ مفتاحًا فاعلاً في تبنيها وتوظيفها.

وقد أشارت العديد من الدراسات، إلى أهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ لما لها من أثر في تحسين مستوى المتعلمين، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، كما بيّنت ذلك دراسات كل

من: (آل مسلم، ٢٠٢٣؛ الحمادي، ٢٠٢٣؛ الجريوي، ٢٠٢٠؛ السبيعي، ٢٠٢٤؛ Jena, 2018). كما أوصت دراسة منصور (٢٠٢١)، بضرورة اعتماد هذه التطبيقات في المؤسسات التعليمية، ونشر الثقافة التكنولوجية، وتوعية المجتمع بالآثار الإيجابية للذكاء الاصطناعي. وبين محمود (٢٠٢٠) أن الدمج المنهجي للذكاء الاصطناعي في التعليم أصبح ضرورة لتحسين التخطيط التعليمي وتحقيق الأهداف المرجوة.

وقد أكدت دراسة شاسينول وآخرون (Chassignol et al., 2018) أن الذكاء الاصطناعي أسهم في تغيير دور المعلم ومهاراته، إذ لم يقتصر دوره على نقل المعلومة فقط، بل أصبح مصمماً للبيئة التعليمية، ومسؤولاً عن تطوير عمليتي التعليم والتعلم، الأمر الذي يتطلب امتلاك مهارات جديدة تمكنه من توظيف هذه التطبيقات بكفاءة. كما أكدت توصيات مؤتمر "الذكاء الاصطناعي والتعليم: التحديات والرهانات" (٢٠١٩)، إلى أهمية توظيفه في المؤسسات التعليمية، وتمكين الطلبة والمعلمين من المهارات الرقمية الجديدة اللازمة للاستخدامات التعليمية.

ويُعد توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرراتهم، حاجة ملحة تفرضها متطلبات التطوير التعليمي، لما توفره هذه التطبيقات من فرص لتعزيز فاعلية التدريس، وتيسير الفهم العميق للنصوص الشرعية، فهي تمكن من تحليل النصوص، وتصنيف الأحكام الفقهية، وربط الأدلة الشرعية ببعضها بطريقة تفاعلية، تسهم في تعميق مهارات الاستنباط الشرعي. كما تسهم هذه التطبيقات في تصميم بيئات تعلم مرنة ومحفزة تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتوفر تغذية راجعة فورية تسهم في دعم التعلم الذاتي، وتعزيز المشاركة الفاعلة، والارتقاء بجودة نواتج التعلم، وذلك بما ينسجم مع مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠. (الشهري والمعجل، ٢٠٢٤).

ومن هنا، تبرز أهمية دراسة واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ورصد اتجاهاتهم نحوها، باعتبارها من العوامل المؤثرة في تفعيل هذه التقنيات داخل الصفوف الدراسية. وقد بينت عدد من الدراسات، مثل: (دراسة الحمادي، ٢٠٢٣؛ الحناكي، ٢٠٢٣؛ السبيعي، ٢٠٢٤؛ Hwang et al, 2020)، أن مستوى وعي المعلمين بالتقنيات الحديثة واتجاههم الإيجابي نحوها، يعد عاملاً رئيساً لنجاح تطبيقها وتحقيق الأثر المرجو منها.

ووفقاً لما سبق، تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ورصد اتجاهاتهم نحوها، في ظل التحولات الرقمية المتسارعة، وبما يدعم تحسين جودة تعليم مقررات الدراسات الإسلامية، ويسهم في تحقيق مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

على الرغم من تنامي الاهتمام بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتزايد الدعوات إلى دمجها في العملية التعليمية، إلا أن واقع استخدامها لا يزال يواجه العديد من التحديات؛ من أبرزها ضعف جاهزية المعلمين، ومحدودية وعيهم بفوائد هذه التطبيقات، إلى جانب مقاومة التغيير، وهي عوامل قد تحدّ من فاعلية الذكاء الاصطناعي في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ومن خلال خبرة الباحث الشخصية كمعلم للمرحلة الابتدائية ولمدة ثمان سنوات يمكن القول بأن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لا يزال في حدوده الدنيا، ولا يحظى بالدعم الكافي على مستوى التخطيط أو التنفيذ أو حتى التقويم. فرغم ما تتمتع به هذه التطبيقات من إمكانيات واعدة، إلا أن الواقع يكشف عن غياب استراتيجيات واضحة لتوظيفها داخل الصفوف الدراسية. كما أن الدعم المؤسسي، سواء من حيث البنية التحتية أو التكوين المهني، لا يزال محدودًا وغير كافٍ لمواجهة متطلبات التحول الرقمي الفعّال. وغالبًا ما يُترك المعلم بمفرده لاكتشاف هذه التطبيقات ومحاولة استيعابها، دون إطار تنظيمي أو إشراف تربوي فعال. كما أن غياب التوجيه والدعم يشكلان عائقًا حقيقيًا أمام دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، ويُسهّم في اتساع الفجوة بين التصورات النظرية والممارسات التربوية الفعلية.

وهذا ما أكدته نتائج العديد من الأبحاث والدراسات السابقة، كدراسة كل من (حسب، ٢٠٢٣، الخيري، ٢٠٢٠، الشهري والمعجل، ٢٠٢٤، العنزي والشيخ، ٢٠٢٤، الفتية، ٢٠٢٤، مشعل والعيد، ٢٠٢٣)، والتي تشير إلى أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، ما زال دون المستوى المأمول به، كما أشارت دراسة الحكمي ومضوي (٢٠٢٣) إلى افتقار الكثير من المعلمين لمهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وغياب الدافع المادي والمعنوي لاستخدام هذه التطبيقات في العمل، كما بينت أيضًا دراسة السعوي (٢٠٢٤)، ودراسة الشهري (٢٠٢٣)، إلى افتقار الكثير من المدارس بالتعليم العام إلى البنية التقنية، والإنترنت، والتقنيات الحديثة اللازمة لتشغيل الذكاء الاصطناعي في المدارس علاوة على عدم إلمام الكثير من قادة المدارس بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وخاصة في مجال التعليم.

وللتحقق من ذلك، أجرى الباحث دراسة استطلاعية استخدم فيها استبانة من تصميمه لقياس مدى إلمام معلمي الدراسات الإسلامية في منطقة الرياض بتطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوظيفهم لها في العملية التعليمية. وقد وُزعت الاستبانة عشوائيًا على أكثر من ٤٥ معلمًا ومعلمة من معلمي مقررات الدراسات الإسلامية في مراحل التعليم العام، وخلصت نتائجها إلى ضعف إلمام معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتدني مستوى توظيفهم لها في تدريسهم.

وبناءً على ما سبق، يُعد الذكاء الاصطناعي من المجالات البحثية البارزة في الوقت الراهن، خاصة في ميدان التعليم. ونظرًا لعدم توفر دراسات - حسب علم الباحث - تناولت واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على الواقع الفعلي لهذا التوظيف، إضافة إلى استكشاف اتجاهات المعلمين نحو استخدامهم لتلك التطبيقات في تدريسهم لمقررات الدراسات الإسلامية. ومن هنا، تتبع مشكلة الدراسة، والتي تتمثل في السؤال الرئيس التالي: ما واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي واتجاهاتهم نحوها؟

وينتفع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي؟
٢. ما اتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريسهم؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (٠.٠٥) في واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، تُعزى إلى: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، المرتبة الوظيفية، المرحلة التعليمية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.
٢. التعرف على اتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريسهم.
٣. الكشف عن الفروق في واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، تُعزى إلى: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، المرتبة الوظيفية، المرحلة التعليمية.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة من خلال جانبين رئيسيين:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تسهم في توصيف الواقع الراهن لاستخدام معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام.
- تضع أساساً نظرياً لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم من خلال توضيح مفاهيمه، أنواعه، أهدافه، تطبيقاته، مزاياه، وتحدياته، واستشراف مستقبله.
- تواكب توجهات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، والتي تسعى إلى توسيع استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي عمومًا، وفي التعليم خصوصًا.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

- يمكن أن تكون هذه الدراسة مفيدة للآتي:
- للمعلمين: تقدم خيارات وأدوات تعليمية جديدة تدعم توظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس، خاصة في تعزيز أداء المتعلمين.
- لمطوري برامج التدريب: توجه إدارات التطوير المهني لإعداد برامج تدريبية تسهم في تمكين معلمي الدراسات الإسلامية من استخدام هذه التقنيات بكفاءة.
- لصناع القرار والمناهج: تساعد في توجيه السياسات التعليمية نحو دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الخطط التطويرية والمناهج، بما يسهم في تحسين جودة التعليم.
- للباحثين: تفتح آفاقًا لدراسات مستقبلية تستكشف أثر الذكاء الاصطناعي على مخرجات التعلم بمختلف مراحله.

حدود الدراسة:

- طبقت هذه الدراسة وهي ملتزمة بالحدود التالية:
- الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة على تناول موضوع واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي واتجاهاتهم نحوها.
- الحدود البشرية والمكانية:** اقتصرَت الدراسة الحالية على معلمي الدراسات الإسلامية، في جميع المدارس الحكومية في التعليم العام التابعة لمكتب التعليم بمحافظة الدرعية.
- الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٦هـ).

مصطلحات الدراسة:

١. الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence): يُعرف تشاؤنتا وآخرون (Chounta & et al, 2021, p.74) الذكاء الاصطناعي بأنه: "محاكاة الذكاء البشري بواسطة الآلات

المبرمجة، وخاصة أنظمة الكمبيوتر؛ للتفكير مثل البشر وتقليد أفعالهم. ويشير إلى أي آلة تعرض سمات مرتبطة بالعقل البشري، مثل التعلم، وحل المشكلات. كما يحتوي على الأنظمة الخبيرة، ومعالجة اللغة الطبيعية، والتعرف على الكلام، ورؤية الأجسام".

ويعرفه الباحث إجرائيًا: نظامًا حاسوبية تحاكي العمليات العقلية البشرية، كالتفكير والتحليل واتخاذ القرار، وتُطوّر باستخدام خوارزميات التعلم الآلي والمعالجة اللغوية. وتُوظف هذه التطبيقات في التعليم لتحليل بيانات الطلاب، وتوليد المحتوى الذكي، وتقديم تقييمات تلقائية، بما يُسهم في تحسين جودة التدريس، ودعم التعلم الفردي، وتمكين معلمي الدراسات الإسلامية من اتخاذ قرارات مبنية على البيانات.

٢. تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence Applications): يُعرف راسل ونورفيغ (Russell & Norvig, 2020, p. 32) تطبيقات الذكاء الاصطناعي بأنها: "أنظمة

أو أدوات قائمة على خوارزميات مُصممة لمحاكاة الذكاء البشري أو تعزيزه، تُستخدم لمعالجة مهام تعليمية محددة، مثل: تحليل البيانات التعليمية، توليد محتوى تعليمي مُكيّف، التقييم التلقائي، وتقديم الدعم الشخصي للطلاب".

ويُعرف الباحث تطبيقات الذكاء الاصطناعي إجرائيًا بأنها: تطبيقات رقمية تعتمد على تقنيات تحاكي القدرات الذهنية البشرية، تُستخدم عبر الحاسوب أو الهواتف الذكية، ويُوظفها معلم الدراسات الإسلامية في التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، بما يُسهم في تحسين الأداء التعليمي ونواتج التعلم بكفاءة أعلى وجهد ووقت أقل. ويُقاس ذلك من خلال الاستبانة التي أعدها الباحث.

٣. الاتجاهات (Attitude): يُعرف (اللقاني، ٢٠١٣، ص: ٦٨) الاتجاهات بأنها: "شعور الفرد

العام والثابت نسبيًا بالقبول أو الرفض، بالمحابة أو المجافاة، بالاقتراب أو الابتعاد عن شخص، أو شيء، أو موضوع، أو قضية، أو فكرة معينة".

ويُعرف الباحث الاتجاه نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي إجرائيًا بأنه: مدى قبول معلم الدراسات الإسلامية في التعليم العام أو رفضه لاستخدام هذه التطبيقات في العملية التدريسية. ويُقاس هذا الاتجاه من خلال أداة أعدّها الباحث، تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية: البُعد المعرفي: ويتعلق بالمستوى المعرفي والفهم المتعلق بهذه التطبيقات، البُعد الوجداني: ويعبر عن المشاعر والمواقف نحو استخدامها، البُعد السلوكي: ويشير إلى الاستعداد للتطبيق العملي في بيئة التدريس.

الفصل الثاني

أدبيات الدراسة

- أولاً الإطار النظري:
 ١. المحور الأول: الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم.
 ٢. المحور الثاني: توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في تعليم الدراسات الإسلامية.
 ٣. المحور الثالث: اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي.
- ثانياً: الدراسات السابقة:
 ١. دراسات تناولت واقع استخدام المعلمين للذكاء الاصطناعي في التعليم.
 ٢. دراسات تناولت اتجاهات المعلمين نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
 ٣. التعقيب على الدراسات السابقة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يُعنى هذا الفصل بتقديم الإطار النظري الذي يُشكّل الدعامة المعرفية والنظرية للدراسة، ويهدف إلى بناء تصور علمي متكامل حول الموضوع قيد الدراسة، من خلال تناول أبرز المفاهيم المرتبطة به، وتحليل مضامينها بما يتسق مع أهداف الدراسة وأسئلتها. ويتناول هذا الفصل أربع مكونات رئيسية، تبدأ بالمحور الأول الذي يتناول مفهوم الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم، من حيث النشأة، والتطور التاريخي، والتعريفات المتعددة له، إلى جانب خصائصه، وأهدافه، وأنواعه، ومجالات استخدامه، مع إبراز دوره المتنامي في البيئات التعليمية. أما المحور الثاني، فيركّز على توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم الدراسات الإسلامية، وذلك من خلال تحليل دوره في دعم ممارسات التدريس، وتخصيص المحتوى، وتحسين التفاعل، وتوضيح التحديات التي قد تواجه المعلمين أثناء توظيفه، وسبل تجاوزها. ويأتي المحور الثالث لِنناقش اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي، من خلال التعريف بمفهوم الاتجاه، وبيان أنواعه، وأبعاده الثلاثة (المعرفي، الوجداني، السلوكي)، والعوامل المؤثرة فيه، وخصائصه، ومحدداته السلوكية، بما يقدّم تصوراً دقيقاً للبنية الاتجاهية لدى المعلمين تجاه التقنية. ويُختتم الفصل بعرض الدراسات السابقة ذات العلاقة، من خلال تقسيمها إلى محورين: دراسات تناولت واقع توظيف الذكاء الاصطناعي، وأخرى ناقشت اتجاهات المعلمين نحوه، ثم تقديم تحليل مقارنة يبرز نقاط الاتفاق والاختلاف مع الدراسة الحالية، وبيان الفجوة المعرفية التي تسعى هذه الدراسة إلى معالجتها، بما يعزز من تأصيلها النظري ويُثري نتائجها العلمية.

أولاً: الإطار النظري:

المحور الأول: الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم:

أولاً: نشأة ومفهوم الذكاء الاصطناعي (AI):

ظهر مصطلح الذكاء الاصطناعي في الخمسينات من القرن العشرين، وقد اعتمد العالم جون ماكارثي مصطلح الذكاء الاصطناعي عام ١٩٥٦، حيث يصف من خلاله الحاسبات الآلية التي لديها القدرة على أداء وظائف بشرية. وقد مرّ الذكاء الاصطناعي بثلاثة مراحل من التطور، فالمرحلة الأولى تميزت بإيجاد الحلول للألعاب والألغاز عن طريق الحاسبات، ثم بدأت المرحلة الثانية وتسمى المرحلة الشاعرية، وقد بدأت منذ منتصف الستينات حتى منتصف السبعينات، وقد تم عمل إطارات لتمثيل المعلومات وفهم الجمل والقصص والتلخيص ومعالجة اللغات والرموز، وأخيراً المرحلة الثالثة وهي أحدث المراحل وآخرها، والتي تمتد إلى عصرنا الحالي، وتتميز بالتقنيات الكبيرة وانتقال الذكاء البشري إلى الحاسبات، حيث تتمكن الآلات من محاكاة الإنسان في حل المشكلات والتعامل في المواقف المختلفة. وبدأ توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم منذ ثمانينات القرن الماضي من خلال تطوير النظم الخبيرة

التي كانت تُستخدم لتقديم التغذية الراجعة وتشخيص أخطاء المتعلمين، ثم تطور هذا الاستخدام ليشمل أنظمة أكثر ذكاءً، قادرة على تحليل بيانات الطلاب وتخصيص المحتوى التعليمي بما يتوافق مع احتياجاتهم الفردية. وقد تسارعت وتيرة توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم في العقود الأخيرة، مدفوعة بالتقدم في تقنيات تعلم الآلة والتحليلات التنبؤية، مما ساهم في تمكين المؤسسات والمعلمين من الارتقاء بجودة التعليم، واعتماد ممارسات تدريسية مدعومة بالبيانات تعزز من فاعلية العملية التعليمية. (البشر، ٢٠٢٠؛ سعدالله وشواتح، ٢٠١٩؛ اليماحي، ٢٠٢١).

ووفقاً للهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا)، يُعرّف الذكاء الاصطناعي بأنه: "أنظمة تستخدم تقنيات قادرة على جمع البيانات واستخدامها للتنبؤ أو التوصية أو اتخاذ القرار بمستويات متفاوتة من التحكم الذاتي، واختيار أفضل إجراء لتحقيق أهداف محددة" (الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، ب.ت).

وتُعرّف اليونسكو (٢٠٢١)، الذكاء الاصطناعي في التعليم بأنه: تقنية متعددة التخصصات تُستخدم لتحسين النتائج التعليمية عبر أدوات مثل الترجمة الآلية، والمساعدات الافتراضية، والتحليلات التنبؤية، مع التركيز على تحقيق التكامل بين الإنسان والآلة.

بينما يعرفه اليماحي (٢٠٢١)، بأنه وسيلة تكنولوجية حديثة قادرة على تحويل بيانات التعلم إلى بيئات أكثر تفاعلاً وملاءمة للفروق الفردية، من خلال استخدام أنظمة تعلم تكيفية مدعومة بخوارزميات ذكية.

ومما سبق، يمكن تعريف الذكاء الاصطناعي في التعليم بأنه: نظم حاسوبية مُصممة لمحاكاة العمليات العقلية البشرية (كالتحليل، التوقع، اتخاذ القرار)، تُطوّر باستخدام خوارزميات التعلم الآلي (Machine Learning) أو المعالجة اللغوية (NLP)، لتقديم حلول مُخصصة في المجال التعليمي، تشمل هذه الحلول تحليل بيانات الطلاب، وتوليد محتوى تعليمي ذكي، أو توفير تقييمات تلقائية، بهدف تحسين جودة التدريس، وتسهيل التعلم الفردي، وتمكين معلمي الدراسات الإسلامية من اتخاذ قرارات قائمة على الأدلة.

ثانياً: خصائص ومميزات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم:

تُظهر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم خصائص ومميزات متقدمة تُسهم في تطوير البيئة التعليمية وتحسين مخرجات التعلم، وتتمثل أبرز هذه الخصائص والمميزات فيما يلي (الحصى وآخرون، ٢٠٢٢؛ شعبان، ٢٠٢٢؛ بكاري، ٢٠٢٢؛ عبد الغني وآخرون، ٢٠٢٤؛ الألفي، ٢٠٢٢؛ حسن، ٢٠٢٢؛ مطاي، ٢٠١٢؛ Aldosari, 2020):

- القدرة على التعلم والتمثيل المعرفي: تتميز الأنظمة الذكية بقدرتها على بناء نماذج معرفية ديناميكية قابلة للتعلم المستمر عبر التغذية الراجعة، كما في الشبكات العصبية التي تقلل الفجوة بين التفكير البشري والآلي، وتستخدم بفعالية في أنظمة التوصية التعليمية، وفي تطبيقات تقييم الواجبات التي تتعلم من الأخطاء السابقة.
- التحليل والتنبؤ واتخاذ القرار: تستند خوارزميات الذكاء الاصطناعي إلى تحليل البيانات الضخمة في وقت قياسي، مما يُمكن من التنبؤ بنتائج الطلاب وتشخيص صعوباتهم، كما تسهم خوارزميات التصنيف في تحديد أنماط التعلم وتحسين التفاعل.
- التخطيط الموجه والتصميم التكيفي: تعتمد تطبيقات التعليم الذكي على تخطيط منهجي يبدأ بتحليل الاحتياجات ويُترجم إلى مسارات تعليمية مخصصة، كما في أنظمة التعلم التكيفي التي توائم المحتوى مع مستوى كل متعلم.
- الإبداع والتنوع في إنتاج المحتوى: لا يقتصر الذكاء الاصطناعي على تنفيذ المهام، بل يمتد إلى توليد محتوى تعليمي مبتكر عبر تقنيات التوليد التلقائي، مثل تصميم المناهج التفاعلية والنصوص الرقمية.
- الذكاء الاجتماعي والحوسبة العاطفية: تسهم الروبوتات التعليمية المزودة بأدوات التعرف على المشاعر وتعبير الوجه في تحسين التفاعل مع الطلاب عبر الاستجابة لحالتهم النفسية، مما يجعل العملية التعليمية أكثر تفاعلية.
- التكيف مع نقص البيانات: تُظهر الأنظمة الذكية قدرة على اتخاذ قرارات مناسبة رغم غياب بعض البيانات، كما في مشاريع التقييم التكويني التي تعتمد على الأداء الجزئي للطلاب.
- المرونة والتكيف مع الفروق الفردية: توفر هذه التطبيقات تعليمًا مخصصًا يتناسب مع ميول الطلاب واحتياجاتهم المختلفة، وتحررهم من قيود الأساليب التقليدية، مع تقديم تقارير تحليلية دقيقة للمعلم.
- تعزيز جودة التعلم ومهارات القرن ٢١: تُساعد التطبيقات الذكية على تحسين نواتج التعلم من خلال رصد الصعوبات التعليمية وتقديم تغذية راجعة فورية، بالإضافة إلى دعم المهارات الحديثة مثل الإبداع والفضول عبر مؤشرات قابلة للقياس.
- أتمتة المهام التعليمية وتوفير الوقت: تمكّن أنظمة الذكاء الاصطناعي من أتمتة عمليات مثل التصحيح والتصنيف، مما يخفف الأعباء الإدارية على المعلمين، ويتيح لهم التركيز على الجوانب التربوية المعقدة التي لا تزال تتطلب تدخلاً بشرياً.

تُبرز هذه الخصائص والمميزات ضرورة توظيف الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية، بوصفه عاملاً محورياً في تحديث وتطوير التعليم، وتحقيق بيئات تعلم ذكية تتسم بالتكيف والتفاعلية والعدالة التعليمية.

ثالثاً: أهمية وأهداف توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم:

يحظى الذكاء الاصطناعي بأهمية متزايدة في البيئة التعليمية، نظراً لقدرته على محاكاة التفكير البشري، وأداء مهام ذكية ومعقدة تتجاوز قدرات الإنسان التقليدية من حيث الدقة والسرعة والثبات. وتتمثل أهميته في ثباته وعدم تأثره بالعوامل البشرية مثل النسيان أو الانفعال، مما يمنحه موثوقية أعلى في البيئات التعليمية (زروقي وفالته، ٢٠٢٠). كما أنه يساهم في تحسين أداء المؤسسات التعليمية من خلال أتمتة المهام المعقدة، وفهم البيانات على نطاق واسع، وتقديم رؤى تنبؤية دقيقة تساهم في اتخاذ قرارات تعليمية أكثر فاعلية (المهدي، ٢٠٢١). وقد سهل من عملية التفاعل بين الإنسان والآلة، من خلال استبدال لغات البرمجة المعقدة باستخدام اللغة الطبيعية، مما جعله أكثر شمولاً لمختلف فئات المجتمع، وتمكن تلك الأهمية في الحفاظ على الخبرات البشرية، وخفض الضغوط النفسية، والتمتع بالاستقلالية والدقة والموضوعية، فضلاً عن إمكانية توظيفه في مجالات متعددة، وعلى رأسها التعليم (السلمي، ٢٠١٧). إن الذكاء الاصطناعي المجسد لخبرة المعلمين يمكن أن يعوض النقص في الكوادر البشرية المؤهلة، ويقدم محتوى تعليمياً ملائماً للفروق الفردية، ويعزز التعلم العميق والمهارات غير المعرفية. كما يتيح للمعلمين الوقت للتفرغ للجوانب الإبداعية في التدريس من خلال أتمتة مهام مثل تصحيح الاختبارات والتخطيط للدروس وتقديم الأنشطة (حسب، ٢٠٢٣؛ البشر، ٢٠٢٠).

ومن الجدير بالذكر أن أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم لا تقتصر على كفاءته التقنية، بل تتجسد أيضاً في دوره الحيوي في تسريع وتيرة تطوير العملية التعليمية، ورفع كفاءة نواتج التعلم، ومواكبة متطلبات العصر الرقمي المتسارع.

وللذكاء الاصطناعي العديد من الأهداف وقد حصر (الفيفي والدالعة، ٢٠٢٢)، أهم أهداف الذكاء الاصطناعي إلى نقطتين رئيسيتين:

- تمكين الآلات من معالجة المعلومات بشكل أقرب إلى طريقة الإنسان في حل المسائل، بمعنى آخر المعالجة المتوازية، ويتم تنفيذ عدة أوامر في نفس الوقت، وهذا أقرب إلى طريقة الإنسان في حل المسائل.
- فهم أفضل لماهية الذكاء البشري، عن طريق فك أغوار الدماغ حتى يمكن محاكاته، كما هو معروف أن الجهاز العصبي والدماغ البشري أكثر الأعضاء تعقيداً، وهما يعملان بشكل مترابط ودائم في التعرف على الأشياء.

رابعاً: أنواع تطبيقات الذكاء الاصطناعي (AI) ومجالاتها التعليمية:

يتنوع الذكاء الاصطناعي في التعليم من حيث المفهوم والوظيفة والتطبيق، إذ يمكن تصنيفه وفقاً لمستوى الأداء والقدرة إلى ثلاثة أنواع رئيسية كما أشار (الصباحي، ٢٠٢٠؛ العوفي، ٢٠٢١):

١. الذكاء الاصطناعي المحدود، ويقتصر على أداء مهام مبرمجة مسبقاً ضمن نطاق ضيق.
٢. الذكاء الاصطناعي القوي، ويتمتع بقدرة تحليل وتراكم معرفي تؤهله لاتخاذ قرارات مستقلة، كما في روبوتات الدردشة والمساعدات الذكية.
٣. الذكاء الاصطناعي الخارق، الذي يحاكي المشاعر البشرية ويتميز بوعي ذاتي، ويعد مرحلة مستقبلية متقدمة.

وتعتمد هذه الأنظمة في بنائها على قاعدة المعرفة التي تمثل محتوى النظام، وآلية الاستدلال، التي تنظم عمليات التفكير والحل، وواجهة المستفيد، التي تمكن المستخدم من التفاعل مع النظام (عفيفي، ٢٠١٤).

ويضم الذكاء الاصطناعي مجالات متعددة أبرزها: معالجة اللغة الطبيعية، البرمجة الآلية، الروبوتات التعليمية، الرؤية الحاسوبية، ألعاب الحاسوب التعليمية، النظم الخبيرة، والتعليم المعتمد على الكمبيوتر، وكلها تدرج ضمن بيئات تعلم ذكية تقوم بتخصيص المحتوى وإدارة عمليات التعليم والتعلم بكفاءة (كامل ومحمود، ٢٠١٠؛ فؤاد، ٢٠١٢).

كما تضم البيئة التعليمية الحديثة عدداً من التطبيقات الذكية المدعومة بالذكاء الاصطناعي، والتي تسهم في تطوير العملية التعليمية من خلال تخصيص المحتوى وإدارة الصفوف وتقييم الأداء، وتوليد الأنشطة. ومن أبرز هذه التطبيقات كما ورد في سدايا (٢٠٢٤):

- تطبيق (Google Classroom): لإدارة الصفوف وتخصيص المحتوى وتقييم الأداء.
- تطبيق (Kahoot School): لإنشاء ألعاب تفاعلية وتقديم تغذية راجعة مباشرة.
- تطبيق (Quizlet): لبناء تدريبات تفاعلية ومحادثات تعليمية ذكية.
- تطبيق (Khanmigo): لتحضير الدروس وتحليل أداء الطلاب عبر التكامل مع Khan Academy.
- تطبيق (Century Tech): لتخصيص مسارات التعلم بناء على تحليل الأداء.
- تطبيق (Quizizz AI): لتوليد اختبارات ومسابقات تعليمية وتقديم تقييمات فورية.

• تطبيق (Gradescope): لتصحيح الواجبات والاختبارات وتجميع الإجابات المتشابهة.

• تطبيق (Nolej AI): لتحويل الكتب الدراسية إلى محتوى وفيديوهات تفاعلية.

• تطبيق (Quizgecko): لتوليد أسئلة اختبارات مخصصة وتحليل الأداء.

• تطبيق (MagicSchool): لتوليد محتوى وخطط دراسية وتصحيح الواجبات بذكاء.

كما أضاف الباحث تطبيقات مساندة تُستخدم لتعزيز كفاءة التدريس ومنها:

• تطبيق (Mapify.so): لإنشاء خرائط ذهنية من محتوى رقمي.

• تطبيق (Invideo): لتحويل المحتوى النصي إلى فيديوهات تعليمية.

• تطبيق (Pdfquiz.com): لتصميم اختبارات من الكتب الإلكترونية.

• تطبيق (Eduaide.ai): لتوليد خطط دروس وأفكار تعليمية متنوعة.

• تطبيق (Beta.diffit.me): لإنتاج محتوى دراسي من مصادر متعددة وتخطيط الدروس.

وهذه التطبيقات إن لاقى اهتماماً وتوظيفاً واسعاً فإنها تكون محورية في تصميم البيئة التعليمية الرقمية المرنة والذكية، بحيث تُسهم في دعم المعلمين وتحسين أداء الطلاب، وتحسين نواتج التعلم، وهذا بشرط توفر بنية تحتية مناسبة، تشمل الاتصال الفعال بالإنترنت، وتوافر الأجهزة الرقمية، وتدريب الكوادر البشرية.

المحور الثاني: توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في تعليم الدراسات الإسلامية:

أولاً: دور معلمي الدراسات الإسلامية في توظيف الذكاء الاصطناعي (AI):

يشهد التعليم المعاصر تحولاً جذرياً في ظل تطور تطبيقات الذكاء الاصطناعي، التي أسهمت في ترقية دور المتعلم من مجرد متلقٍ إلى مشاركٍ وفاعلٍ في إنتاج المعرفة وصياغتها، وذلك من خلال توفير بيانات تعليمية رقمية تراعي الفروق الفردية وتختصر الوقت والجهد في التدريس، مما يسهم في رفع مستوى التعليم وجودته (سليم، ٢٠١٧). كما أتاحت الطبيعة الديناميكية للذكاء الاصطناعي إمكانيات تعليمية لا توفرها المدرسة التقليدية، من خلال تقنيات مبتكرة تُعيد تشكيل حدود التعلم (اليماحي، ٢٠٢١).

وقد أدّى الذكاء الاصطناعي دوراً فاعلاً في تحسين العلاقة التفاعلية بين عناصر العملية التعليمية الثلاثة: المعلم، المتعلم، والمحتوى، عبر أدوات تقنية تدعم تقديم التعليم بشكل أكثر تخصيصاً وفعالية (عبدالله، ٢٠٢١). ويرى الباحث أن هذه القدرات التقنية يمكن توظيفها بشكل أكثر دقة وفاعلية في تدريس مقررات الدراسات الإسلامية، لما تتميز به هذه المقررات من طابع نظري وتفسيري

يعتمد على التفاعل المعرفي، مما يجعل الذكاء الاصطناعي أداة داعمة لتوضيح المفاهيم المجردة وتكييف المحتوى وفق اختلاف قدرات المتعلمين.

وفي هذا السياق، يظل المعلم - خصوصاً في تخصص الدراسات الإسلامية - الركيزة الأساسية للعملية التعليمية، إذ أن التقنية لا تلغي دوره وإنما تعيد تشكيله من ناقل للمعرفة إلى ميسر للتعلم، ومصمم لتجارب تعليمية تفاعلية تراعي الخصوصيات الدينية والثقافية للطلاب. وهنا يمكن لأنظمة الذكاء الاصطناعي أن تتولى مهام مثل تصحيح الواجبات وتقديم تغذية راجعة فورية، في حين يركز المعلم على بناء القيم الإسلامية وتعزيز التفكير التأملي والنقدي. (موسى وبلال، ٢٠١٩).

ومن الضروري، كما يشير الشهري والمعجل (٢٠٢٤)، استمرار الاستثمار في تدريب معلمي الدراسات الإسلامية على أدوات الذكاء الاصطناعي الحديثة، وتطوير مهاراتهم الرقمية، لضمان التوظيف الأمثل لهذه التطبيقات في دعم نواتج التعلم، وخلق بيئة تعليمية تجمع بين القيم الدينية وأدوات التعلم الذكي.

ومن الجدير بالذكر أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الدراسات الإسلامية لا يُعد مجرد نقلة تقنية، بل هو توجه استراتيجي يُسهم في تجويد المخرجات التعليمية وتعزيز فاعلية التعلم القيمي في ظل عالم متغير وسريع التطور.

ثانياً: إمكانات الذكاء الاصطناعي (AI) في دعم تدريس مقررات الدراسات الإسلامية:

يمثل الذكاء الاصطناعي نقلة نوعية في العملية التعليمية، إذ يسهم بشكل فعال في تعزيز مهارات التفكير البشري وتحسين كفاءة أداء المتعلمين في مختلف مراحل التعليم، وذلك من خلال قدرته على تخصيص المحتوى وتقديم حلول تعليمية موجهة. (Popenici, 2017) وفي هذا السياق، تأخذ مقررات الدراسات الإسلامية أهمية خاصة؛ لما تحتويه من مضامين عقديّة وشرعية وتربوية تتطلب فهماً دقيقاً وتأملاً عميقاً، مما يجعل الذكاء الاصطناعي أداة فعالة في تسهيل إيصال هذه المفاهيم للمتعلمين.

وقد أظهرت التطبيقات الذكية قدرتها على إحداث تحول إيجابي في تجربة التعلم، من خلال تقديم بيئة تعليمية مخصصة، قابلة للتكيف حسب احتياجات الطالب، واهتماماته المعرفية والمهارية، وهو ما يُعد جوهرياً في مقررات الدراسات الإسلامية التي تتنوع موضوعاتها بين التفسير والحديث والفقه والسيرة، وتتطلب تبسيطاً منهجياً يعتمد على خصائص كل متعلم. (Panigrahi, 2020)

كما توفر تطبيقات الذكاء الاصطناعي مصادر معرفية متعددة ومتنوعة، تشمل النصوص، الشروحات، الفتاوى، المقاطع التفسيرية، والأنشطة التفاعلية، مما يعزز دافعية الطالب نحو استكشاف المعرفة الدينية واكتساب المهارات بطريقة تتجاوز قيود الزمان والمكان.

ويمكن للذكاء الاصطناعي بوجه خاص، دعم المتعلمين الذين يواجهون صعوبات في فهم المبادئ والأسس الشرعية. فبدلاً من الاعتماد الكامل على المعلم الذي قد يواجه تحديات الوقت وكثرة المهام، تقدم أنظمة الذكاء الاصطناعي دعماً تعليمياً مستمراً، مبنياً على تحليل دقيق لقدرات الطالب واحتياجاته الفردية، مما يُمكن من تقديم شروحات متدرجة وتقييمات فورية؛ وبالتالي تحسين الفهم والتحصيل في مواد مثل العقيدة والفقه والسلوك. (محمد، ٢٠٢٣).

علاوة على ذلك، تسهم الألعاب التعليمية الذكية - المبنية على الذكاء الاصطناعي - في تنمية التفكير الاستراتيجي لدى الطلاب، وتقديم مقررات الدراسات الإسلامية في قوالب محبة وتفاعلية، تعزز من التفاعل والمشاركة النشطة والدافعية، خاصة لدى طلاب المرحلة التعليمية المبكرة. كما أن الذكاء الاصطناعي يدعم التفريد أو التخصيص في التعليم، بما يلائم التباين بين المتعلمين في القدرات والأنماط والسرعة، حيث تساعد الخوارزميات الذكية في توقع نوع المحتوى الأنسب لكل طالب، وتقديم مسار تعليمي يتناسب مع مستواه، مما يزيد من فاعلية تعلمه واستيعابه. (Chen, 2021)

ومن زاوية التقييم، تمتلك البرامج الذكية القدرة على قياس مدى استيعاب الطلاب لمفاهيم الدراسات الإسلامية، وتحديد أساليب التدريس المناسبة، وتقديم تدريبات متخصصة وفقاً لمستوى كل متعلم، مما يُسهم في تطوير التقويم التكويني، وتجويد أداء الطلاب بشكل مستمر ودقيق.

وبذلك، يُمثل توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الدراسات الإسلامية فرصة حقيقية لإحداث تحول جوهري في طرائق التدريس، من خلال تقديم تعليم قائم على الفروق الفردية، مدعوماً بتكنولوجيا ذكية تُراعي السياق القيمي والثقافي للمعارف الإسلامية، وتسهم في بناء جيل قادر على التعامل مع تراثه الديني بأساليب حديثة ومؤصلة في آنٍ واحد.

ثالثاً: التحديات التي تواجه استخدام الذكاء الاصطناعي (AI) في تعليم الدراسات الإسلامية:

يشير كل من: (البشر، ٢٠٢٠؛ الحناكي، ٢٠٢٣؛ الخيري، ٢٠٢٠؛ الفتية، ٢٠٢٤؛ العمري، ٢٠٢٢)، إلى مجموعة من التحديات التي تواجه توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال التربوي، ومن أبرزها:

- نقص الكوادر المتخصصة في الذكاء الاصطناعي.
- ارتفاع التكاليف المالية اللازمة لتطبيق بعض أدوات الذكاء الاصطناعي.
- غياب التخطيط لإعداد سياسة عامة، ومنظور شامل حول الذكاء الاصطناعي.
- القصور في إعداد وتدريب المعلمين والمتعلمين للتعليم المدعوم بالذكاء الاصطناعي.
- ضعف الاهتمام بالبحث والاستقصاء حول الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم.

- الوحدة والعزلة، حيث كثرة تفاعل الطلبة واستثمار أوقاتهم أمام الأجهزة الالكترونية، وعدم تواصلهم بشكل مباشر مع بعضهم البعض، مما يؤدي إلى العزلة والوحدة في كثير من الأحيان.
- الكثافة العددية للمتعلمين في الفصول المدرسية، وضعف التواصل الفعال بين المدرسة وعناصر البيئة المحيطة بها والمجتمع المحلي.
- ضعف البنية التحتية الرقمية، وضعف خدمة الانترنت في بعض البيئات التعليمية وأحياناً انعدامها.
- تفضيل بعض المعلمين والمتعلمين الطرق التقليدية في التعليم، واعتماد المتعلم على المعلم بشكل كبير في العملية التعليمية.
- قلة الكوادر البشرية المدربة لتصميم وإعداد المناهج بهذه الأنظمة.

المحور الثالث: اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي:

أولاً: مفهوم الاتجاه (Attitude):

يتفق العديد من الباحثين على أن الاتجاه هو شعور المعلم العام والثابت نسبياً، بالقبول، أو بالرفض، أو بالاقتراب، أو الابتعاد عن موضوع معين أو استراتيجية معينة أو استخدام معين. وتعد الاتجاهات من أهم محركات السلوك للمعلم، ويرى بعض الباحثين أن الاتجاه استعداد ذهني يجعل الشخص يتصرف بصورة معينة في المواقف تجاه الأحداث، أو الأشخاص أو القضايا المختلفة، وقد تكون الاتجاهات موجبة أو سالبة، أو محايدة. (اللقاني، ٢٠١٣).

ويعرفه جوردون ألبورت (Allport, 1935)، بأنه: إحدى حالات التهيز والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة، وما يكاد يثبتته الاتجاه حتى يمضي مؤثراً وموجهاً لاستجابات الفرد للأشياء والمواقف المختلفة فهو بذلك ديناميكي عام.

ويعرفه معافا (٢٠٢٣): بأنه: ميل المعلم للتصرف سلباً أو إيجاباً نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس، ويقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلم من خلال الإجابة عن فقرات المقياس الذي يعده الباحث لهذا الغرض.

ومن خلال ما سبق فيمكننا تعريف اتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية نحو توظيف الذكاء الاصطناعي: مدى قبول معلم الدراسات الإسلامية في التعليم العام أو رفضه لاستخدام هذه التطبيقات في العملية التدريسية. ويُقاس هذا الاتجاه من خلال أداة أعدها الباحث، تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية: البُعد

المعرفي: ويتعلق بالمستوى المعرفي والفهم المتعلق بهذه التطبيقات، البُعد الوجداني: ويعبر عن المشاعر والمواقف نحو استخدامها، البُعد السلوكي: ويشير إلى الاستعداد للتطبيق العملي في بيئة التدريس.

ثانيًا: أبعاد الاتجاه وأنواعه:

هي مجموعة الأبعاد المعرفية، والوجدانية، والسلوكية، والتي تتعلق باستجابات المعلمين نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، بأن يكون مقبولًا، أو مرفوضًا، أو محايدًا، أو إيجابيًا، أو سلبيًا. ويشير كل من (الحجاج وأبو الحاج، ٢٠١٧؛ السلمي، ٢٠٢٢)، لتقسيم الاتجاه إلى ثلاثة أبعاد، وهي كما يلي:

- البعد المعرفي: ويشمل الآراء والأفكار عن موضوع الاتجاه.
- البعد الوجداني: ويشمل مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه.
- البعد السلوكي: ويركز على الميل للسلوك أو التصرف بشكل معين نحو موضوع الاتجاه.

وأنواع الاتجاهات كما في (الطواب، ١٩٩٠؛ معافا، ٢٠٢٣) هي:

١. الاتجاهات العلنية والخفية: علنية عندما يظهرها الفرد دون إحراج، وخفية عندما لا يتفق الفرد مع معايير المجتمع خشيةً من الإفصاح عنها.
٢. الاتجاهات الموجبة والاتجاهات السالبة: إذ تقوم الاتجاهات الموجبة على تأييد الفرد وموافقته، في حين الاتجاهات السلبية تقوم على معارضة الفرد وعدم موافقته، أي أن الاتجاهات السالبة هي التي تبعد الفرد عن الموضوع، أما الإيجابية فهي التي تجذب الفرد نحو الموضوع.
٣. الاتجاهات القوية والاتجاهات الضعيفة: فالاتجاه القوي هو ذلك الاتجاه الذي يبقى قوياً على مر الزمان، أما الاتجاه الضعيف فيمكن للفرد أن يتخلى عنه بسهولة.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على النوع الثاني من أنواع الاتجاهات، والمتمثل في الاتجاهات الموجبة والاتجاهات السالبة. إذ يُمكن هذا النوع من قياس مدى تقبل المعلمين أو رفضهم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، من خلال تحديد موقفهم النفسي بشكل واضح. ويسهم هذا المنظور في توفير تصور دقيق لاتجاهاتهم العامة نحو توظيف الذكاء الاصطناعي.

ثالثًا: خصائص الاتجاه:

يمكن تلخيص خصائص الاتجاه كما ورد في (السلمي ٢٠٢٢؛ معمري، ٢٠٠٧؛ عماشة، ٢٠١٠) وهي كالتالي:

١. الاتجاهات ذات الطبيعة التقييمية: إذ تعبر عن درجة قبول الفرد أو رفضه لشيء ما.
٢. تختلف الاتجاهات في مدى قوتها، فقد يكون لدى شخصين الاتجاه نفسه، ولكن بدرجات متفاوتة الشدة، ومن هنا تتحدد وظيفة الدافعية للاتجاهات؛ فكلما زادت قوتها، زادت قوة دفعها للسلوك ونقصت معها إمكانية تغييره.
٣. تُكتسب الاتجاهات من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية، وما يتعرض له الفرد من مؤثرات وتدريبات وخبرات.
٤. توجد درجة من الترابط بين الاتجاهات ذات المحور المشترك، أو الموضوع الواحد.
٥. تتفاوت الاتجاهات في درجة استعدادها للاستثارة؛ فالاتجاهات السطحية يسهل استثارته، أما الاتجاهات العميقة فلا تُستثار بدرجة السهولة نفسها.

رابعًا: العوامل المؤثرة في اتجاهات المعلمين نحو التقنية:

تتأثر اتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية نحو توظيف التقنية بعدة عوامل، من أبرزها (الطويل، ٢٠٢٠؛ المديرين وآخرون، ٢٠٢١؛ السلمي، ٢٠٢٢):

١. **المؤهل العلمي:** يُعد المؤهل العلمي من العوامل الأساسية التي قد تسهم في تشكيل اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقنية في العملية التعليمية.
٢. **التدريب المهني:** يُعتبر التدريب المستمر أحد العوامل الحاسمة في تشكيل الاتجاهات الإيجابية نحو التقنية. فالمعلمون الذين يتلقون دورات تدريبية منتظمة يظهرون استعدادًا أكبر لتوظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.
٣. **البنية التحتية التقنية:** توفر الموارد التقنية المناسبة، مثل الأجهزة والبرمجيات وشبكات الإنترنت، يؤثر بشكل مباشر على اتجاهات المعلمين على استخدام التقنية في التدريس.
٤. **الدعم المؤسسي:** يُعد الدعم من قبل الإدارة المدرسية والجهات التعليمية العليا عاملاً مهماً في تعزيز اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقنيات الحديثة.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

دراسات تناولت واقع استخدام المعلمين للذكاء الاصطناعي في التعليم:

أجرت السبيعي (٢٠٢٤)، دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى توظيف معلمات المرحلة الثانوية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية بمدينة الرياض، بالإضافة إلى تحديد أبرز المعوقات التي تحدّ من هذا التوظيف. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت أداة الاستبانة

على عينة مكونة من (٢٤٨) معلمة. وأظهرت النتائج أن درجة التوظيف جاءت منخفضة، مع وجود اتفاق بين أفراد العينة على وجود معوقات بدرجة كبيرة تحول دون الاستخدام الفعال لهذه التطبيقات.

وأجرت العنزي والشيخ (٢٠٢٤)، دراسة للتعرف على واقع توظيف معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في محافظة الخرج لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى الوقوف على أبرز المعوقات المرتبطة بذلك. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة مكونة من (٧٦) معلمة. وبينت النتائج أن درجة التوظيف كانت متوسطة، مع وجود عدد من المعوقات، بالإضافة إلى فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص، بينما لم تُسجل فروق ذات دلالة لمتغير سنوات الخبرة باستثناء فئة خمس سنوات فأكثر.

وهدفت دراسة الحكمي ومضوي (٢٠٢٣)، لاستكشاف واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مع التركيز على العوامل المؤثرة والتحديات. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام مصادر ثانوية متنوعة، شملت دراسات وكتبًا وتقارير حكومية. وكشفت النتائج عن وجود وعي بأهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم، مع تدخل عدة عوامل دينية واقتصادية وجغرافية تؤثر في توجهات التعليم المستقبلية.

وأجرت الحناكي والحارثي (٢٠٢٣)، دراسة للتعرف على واقع وتحديات استخدام الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة على (٨٥) معلمة. وأوضحت النتائج أن أكثر التطبيقات استخدامًا هي الألعاب التعليمية الذكية، وأقلها استخدامًا تطبيقات تحويل الصور والنصوص، كما تم رصد عدة تحديات أبرزها الحاجة إلى مجهود أكبر مقارنة بالتعليم التقليدي، وضعف الدعم الفني، وبعض صعوبات المتعلمين.

وهدفت دراسة حسانين (٢٠٢٣)، للكشف عن متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي اللغة العربية. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة مكونة من (٣٠) عبارة على عينة بلغت (٢١٣) معلمًا. وبينت النتائج أن تصور المعلمين نحو متطلبات التدريس باستخدام الذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى احتياجاتهم التدريبية، جاء بمستوى متوسط، مما يعكس الحاجة إلى مزيد من التأهيل في هذا الجانب.

وهدفت دراسة الحناكي (٢٠٢٣)، للتعرف على مدى امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي، وتحديد المعوقات التي تعيقهن عن استخدامه. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة مكونة من (٣٦) بندًا على عينة

بلغت (١٨٤) معلمة. وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك المهارات كانت منخفضة، مع وجود اتفاق بدرجة عالية على وجود معوقات تحد من توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.

وأجرت العمري (٢٠٢٢)، دراسة هدفت إلى التعرف على مدى صلاحية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس تعليم محافظة النماص من وجهة نظر المعلمات. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على (٤١) معلمة ممن خضن تجربة التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا. وبيّنت النتائج أن تقييم استخدام الذكاء الاصطناعي وتحديد معوقاته جاء بمستوى متوسط في مجالات الاستمرارية والمعوقات.

وهدف دراسة الخيري (٢٠٢٠)، إلى التعرف على درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتحديد أهم المعوقات التي تعيق استخدام هذه التطبيقات. واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، كما استخدمت استبانة مكونة من (٣٤) بنداً، طبقت على عينة بلغت (١٣٠) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية. وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك المعلمات لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاءت منخفضة، مع وجود اتفاق على تعدد المعوقات التي تحول دون توظيف هذه التطبيقات بفعالية.

كما هدفت دراسة شين وشين (Shin & Shin (2020)، لقياس وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في كوريا الجنوبية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي وكيفية توظيفها. استخدمت المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة على عينة بلغت (٩٥) معلماً. أظهرت النتائج أن الوعي بهذه التطبيقات كان منخفضاً، فيما اعتبرت العلوم من أكثر المواد القابلة لتطبيق الذكاء الاصطناعي بها.

وهدف دراسة هوانج وشي (Hwang & Xie (2021)، لتحديد الاتجاهات البحثية الرئيسية، واستكشاف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتحديد الفجوات المعرفية في هذا المجال. استخدمت الدراسة منهج مراجعة الأدبيات المنظمة، من خلال البحث في قواعد البيانات الأكاديمية وتحليل الدراسات ذات الصلة بالذكاء الاصطناعي في التعليم. وأظهرت النتائج وجود اهتمام متزايد بالذكاء الاصطناعي، وتزايد عدد الدراسات المنشورة، إلى جانب تنوع كبير في التطبيقات المستخدمة، مثل أنظمة التعلم التكيفية، الروبوتات التعليمية، المساعدين الافتراضيين، وأدوات التحليل التعليمي.

دراسات تناولت اتجاهات المعلمين نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

أجرت إسديرة (٢٠٢٤)، دراسة هدفت إلى قياس اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة علم النفس، مع رصد التحديات المصاحبة لذلك. استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت مقياس الاتجاهات على عينة بلغت (٢٨) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج اتجاهات إيجابية مرتفعة، إلى جانب وجود تحديات كبيرة تعيق استخدام هذه التطبيقات.

كما أجرت آل مسلم وموكلي (٢٠٢٣)، دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في منطقة جازان نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتحديد التحديات المرتبطة بها. استخدمت المنهج الوصفي الكمي، وطبقت استبانة على عينة بلغت (٩٢) معلمة. وكشفت النتائج عن اتجاهات إيجابية نحو الذكاء الاصطناعي، مع وجود معوقات تتعلق بالبنية التحتية ونقص الحوافز، إلى جانب ارتباط الاتجاهات بعدد سنوات الخبرة وليس بالمؤهل العلمي.

وهدف دراسة حسب (٢٠٢٣)، لقياس مدى وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس من خلال ثلاثة أبعاد: المعرفي، والمهاري، والسلوكي. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت مقياساً مكوناً من (٤٨) عبارة على عينة بلغت (٢٦٣) معلماً ومعلمة بمحافظة المنيا. وأظهرت النتائج تدني جميع الأبعاد الثلاثة مقارنة بالحد الأدنى المقبول، ما يدل على ضعف في الوعي العام لدى العينة بتلك التطبيقات.

وأجرى الشهري (٢٠٢٣)، دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعامل مع صعوبات التعلم بمنطقة عسير. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على عينة بلغت (١٤٧) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج وجود وعي متوسط إلى مرتفع بإمكانات الذكاء الاصطناعي، مع اتجاهات وجدانية وسلوكية مرتفعة، إلى جانب اتفاق على وجود صعوبات في توظيف هذه التطبيقات.

وهدف دراسة الغويري (٢٠٢٣) إلى التعرف على اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية في مديرية تربية الزرقاء الثانية نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التعامل مع صعوبات التعلم. اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على (١٧٠) معلماً. أظهرت النتائج اتجاهات إيجابية مرتفعة نحو الذكاء الاصطناعي، مع وجود فروق دالة لصالح حملة الدراسات العليا، وعدم وجود فروق تبعاً لسنوات الخبرة.

وهدف دراسة كوليتو وآخرون (2022) Kuleto et al.، لقياس اتجاهات معلمي K-12 في صربيا نحو تبني الذكاء الاصطناعي لتحسين جودة التعليم والتقليل من الجهد البشري. استخدمت المنهج الوصفي واستبانة على عينة مكونة من (١٠٩) معلم. وكشفت النتائج عن اتجاهات إيجابية، خاصة فيما يتعلق بتقليل الإرهاق البدني والنفسي لدى المعلمين.

وهدف دراسة زاواكي وجوفيرنور (2019) Zawacki & Gouverneur، لاستكشاف مواقف المعلمين تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتحليل تصوراتهم ومخاوفهم بشأن دمج هذه التقنية في بيئات التعلم. اعتمدت على منهجية كمية من خلال توزيع استبيان على عينة من المعلمين، وتم تحليل البيانات باستخدام تقنيات إحصائية. كشفت النتائج أن غالبية المعلمين أبدوا مواقف إيجابية

نحو استخدام الذكاء الاصطناعي، لكنهم عبّروا أيضًا عن مخاوف تتعلق بالخصوصية والأمان، إلى جانب الحاجة إلى التدريب والدعم التقني لضمان التوظيف الفعّال لهذه التقنية.

وهدفَت دراسة بي وآخرون (Bii et al. (2018، لقياس اتجاهات المعلمين في كينيا نحو استخدام روبوتات الدردشة (Chatbots) في التعليم اليومي. استخدمت المنهج شبه التجريبي، وطُبقت الاستبانة على (٨٠) معلمًا خلال فترة تدريس امتدت لـ (٢٠) أسبوعًا. أظهرت النتائج موافقة شاملة على فاعلية استخدام الروبوتات في جميع المواد، واعتبرها المعلمون أداة محفزة ومساعدة على تحسين فهم الطلاب وتوفير الوقت.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتبين من العرض السابق اهتمام بعض الباحثين في دراسة واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في بعض مقررات التعليم العام، مثل دراسة كل من (الحكمي ومضوي، ٢٠٢٣؛ الحناكي، ٢٠٢٣؛ السبيعي، ٢٠٢٤؛ العنزي والشيخ، ٢٠٢٤)، وركزت دراسات أخرى على اتجاهات المعلمين نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، كدراسة كل من (آل مسلم وموكلي، ٢٠٢٣؛ إسدرة، ٢٠٢٤؛ حسب، ٢٠٢٣؛ الغويري، ٢٠٢٣)، واهتمت دراسات أخرى بالتحديات والمعوقات التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، مثل دراسة (آل مسلم وموكلي، ٢٠٢٣؛ إسدرة، ٢٠٢٤، الحناكي والحارثي، ٢٠٢٣؛ الخيري، ٢٠٢٠، السبيعي، ٢٠٢٤)، كما ركزت دراسة حسانين (٢٠٢٣)، على تحديد المتطلبات اللازمة لتفعيل الذكاء الاصطناعي في التعليم، وقد تباينت الدراسات في مناهجها، حيث غلب عليها استخدام المنهج الوصفي المسحي أو الوصفي التحليلي، وتتنوع أدواتها ما بين الاستبانة ومقياس الاتجاهات، بينما تراوحت عيناتها بين معلمين لمواد دراسية مختلفة من مراحل تعليمية متنوعة.

تتفق الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في الهدف العام المتمثل في استكشاف واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، كما في دراسات (الحكمي ومضوي، ٢٠٢٣؛ الحناكي والحارثي، ٢٠٢٣؛ الخيري، ٢٠٢٠)، وتتشابه معها في اعتماد المنهج الوصفي التحليلي واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، ومقياس الاتجاهات الذي استخدمته دراسات كل من (آل مسلم وموكلي، ٢٠٢٣؛ إسدرة، ٢٠٢٤؛ حسب، ٢٠٢٣)، وتختلف مع الدراسات الأخرى التي تناولت التحديات والمعوقات المرتبطة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية مثل دراسة كل من (السبيعي، ٢٠٢٤؛ العمري، ٢٠٢٢؛ العنزي والشيخ، ٢٠٢٤)، وركزت الدراسة الحالية على معلمي الدراسات الإسلامية، وهو تخصص لم يُتناول بصورة مباشرة في الدراسات السابقة، مما يضيف بُعدًا جديدًا في التعرف على واقع

التوظيف والاتجاهات ضمن هذا التخصص، كما جمعت الدراسة بين بعدي قياس الواقع الفعلي، والاتجاهات نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، في حين أن غالبية الدراسات السابقة ركزت على أحد الجانبين فقط.

وجاءت هذه الدراسة امتدادًا لما قدمته الدراسات السابقة في هذا المجال؛ لتبني على ما قدمته الدراسات السابقة من خلال سد فجوة معرفية تتعلق بتخصص الدراسات الإسلامية، وتوسيع نطاق المعرفة حول أبعاد التوظيف والاتجاهات، حيث سعت إلى التعرف على واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام، ورصد اتجاهاتهم نحوها، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية وفقًا لمتغيرات محددة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تدعيم الشعور بمشكلة الدراسة، وفي التأصيل العلمي لإطارها النظري، وفي بناء أدواتها البحثية، وتحديد نوع المعالجة الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، وفي مناقشة، ودعم نتائج الدراسة الحالية، وربط نتائجها بنتائج الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة وعينتها
- أدوات الدراسة
- الأداة الأولى: استبانة واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي
- الخصائص السيكومترية للأداة الأولى
- الأداة الثانية: مقياس لاتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي خلال تدريسهم
- الخصائص السيكومترية للأداة الثانية
- إجراءات الدراسة
- أساليب المعالجة الإحصائية

منهجية الدراسة، وإجراءاتها:

١. **منهجية الدراسة:** اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)؛ لملاءمته طبيعة الدراسة الحالية، وأهدافها.

٢. **مجتمع الدراسة وعينته:** تستهدف الدراسة جميع معلمي الدراسات الإسلامية العاملين في مدارس التعليم العام الحكومية التابعة لمكتب التعليم بمحافظة الدرعية، والبالغ عددهم (١٣٥) معلماً، وفقاً لإفادة مكتب التعليم بالمحافظة، في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٦هـ. وقد تم اختيار هذا المجتمع تحديداً نظراً لارتباطه المباشر بمحور الدراسة، إذ يمثل المعلمون المصدر الرئيسي لتنفيذ المناهج ونقل القيم والمعارف الدينية للطلاب، كما أن الطبيعة المتجانسة لهذا المجتمع، ووجوده في بيئة تعليمية موحدة، تتيح دراسة الظاهرة في سياق متماسك. ونظراً لمحدودية عدد أفراد المجتمع، وإمكانية التواصل معهم بسهولة عبر الوسائل التقنية الحديثة، فقد تم اعتماد أسلوب الحصر الشامل ليشمل جميع أفراد المجتمع دون استثناء، بما يعزز من دقة النتائج وقابليتها للتعميم. وقد اشتملت العينة على معلمي الدراسات الإسلامية في جميع المراحل التعليمية، كما يوضح الجدول (١) توزيعهم حسب المتغيرات الديموغرافية المعتمدة في الدراسة.

جدول رقم (١) يوضح خصائص العينة

المتغير	العنصر	التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	جامعي	١٠٤	%٧٧.٠٤
	دبلوم عال	١٦	%١١.٨٥
	ماجستير	٩	%٦.٦٧
	دكتوراه	٦	%٤.٤٤
	المجموع	١٣٥	%١٠٠
سنوات الخبرة	١٠-٥ سنوات	٦٨	%٥٠.٣٧
	١٥-١٠ سنة	٢٩	%٢١.٤٨
	١٥ سنة وأكثر	٣٨	%٢٨.١٥
	المجموع	١٣٥	%١٠٠
المرتبة الوظيفية	معلم ممارس	١١١	%٨٢.٢٢
	معلم متقدم	١٥	%١١.١١
	معلم خبير	٩	%٦.٦٧
	المجموع	١٣٥	%١٠٠
المرحلة التعليمية	الابتدائية	٥٦	%٤١.٤٨
	المتوسطة	٣٩	%٢٨.٨٩

الثانوية	٤٠	٢٩.٦٣%
المجموع	١٣٥	١٠٠%

٣. أدوات الدراسة:

الأداة الأولى: استبانة واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي:

تحديد الهدف من الاستبانة: تهدف الاستبانة إلى التعرف على واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي خلال تدريسهم.

مصادر بناء الاستبانة: تم بناؤها من خلال الرجوع للأدبيات النظرية، والبحثية المتعلقة بقياس واقع توظيف المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، كدراسة الحكمي ومضوي (٢٠٢٣)، والسبيعي (٢٠٢٤)، والعنزي والشيخ (٢٠٢٤)، والإفادة منها في صياغة الفقرات في الاستبانة، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من ثلاثة مكونات رئيسية لقياس مدى توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، تمثلت في: مكون تخطيط التدريس ويشتمل على (١١) عبارة، ومكون تنفيذ التدريس ويضم (١٥) عبارة، ومكون تقويم التدريس ويتكون من (٩) عبارات. وقد تم بناء الاستبانة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس درجة التوظيف، حيث تتراوح خيارات الاستجابة بين (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، إطلاقًا). ويُعد مقياس ليكرت في جوهره مقياسًا رتبياً، إلا أنه يُعامل عند التحليل الإحصائي كمقياس فئوي يُعبر عن قيم كمية مستمرة.

طريقة تصحيح الاستبانة: تم تصحيح الاستبانة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، حيث تم تخصيص درجات تبدأ من (٥) للإجابة "دائمًا" إلى (١) للإجابة "إطلاقًا"، مما يعكس تدرجاً في مستوى التوظيف من الأعلى إلى الأدنى. ولأغراض التفسير الإحصائي للمتوسطات الحسابية، تم حساب الفئات التقديرية بناءً على مدى المقياس (٥-١=٤) وقسمة هذا المدى على عدد فئات المقياس الخمسة، لينتج عنه طول الفئة (٠.٨٠). وبناءً عليه، تم تصنيف نتائج المتوسطات إلى خمس فئات تفسيرية تعكس درجة توظيف المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، حيث تم اعتبار المتوسط أقل من ١.٨٠ مؤشرًا على توظيف منخفض جدًا، ومن ١.٨٠ إلى أقل من ٢.٦٠ توظيفًا منخفضًا، ومن ٢.٦٠ إلى أقل من ٣.٤٠ توظيفًا بمستوى معتدل، ومن ٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠ توظيفًا مرتفعًا، وأخيرًا المتوسط الأعلى من ٤.٢٠ يدل على توظيف مرتفع جدًا. وقد تم اعتماد هذا التقسيم لتحديد مستوى استجابات أفراد العينة بدقة، وفقًا للمتوسط الحسابي لكل محور من محاور الدراسة.

الخصائص السيكومترية للأداة الأولى:

أ. **الصدق الظاهري للاستبانة:** للتحقق من صدق الاستبانة في صورتها الأولية، تم عرضها على (١٨) محكمًا من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، وعلم النفس، وتقنيات التعليم، وذلك بهدف تقييم مدى مناسبة العبارة ومدى ارتباطها بالمكون الخاص بها، وملاءمتها لأهداف الدراسة ودقتها العلمية، واستنادًا إلى الملاحظات والمقترحات المقدمة من المحكمين، والتي تنوعت بين الحذف والتعديل والإضافة، تم إجراء التعديلات اللازمة، وأعيدت صياغة بعض العبارات، وأضيفت أخرى، ليصبح عدد عبارات الاستبانة في صورتها النهائية على النحو الآتي: (١٣) عبارة في مكون تخطيط التدريس، و(١٢) عبارة في مكون تنفيذ التدريس، و(٩) عبارات في مكون تقييم التدريس.

ج. صدق الاتساق والبناء الداخلي للاستبانة:

١. معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه، ويوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٢) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والمكون الخاص بها

تخطيط التدريس		تنفيذ التدريس		تقويم التدريس	
رقم العبارة	درجة الارتباط**	رقم العبارة	درجة الارتباط**	رقم العبارة	درجة الارتباط**
١	٠.٧٨٢	١	٠.٨١٩	١	٠.٧٣٦
٢	٠.٧٩٩	٢	٠.٦٨١	٢	٠.٨٣٦
٣	٠.٦٨	٣	٠.٦٢١	٣	٠.٨٥٦
٤	٠.٨٦٥	٤	٠.٨٤٧	٤	٠.٩٢
٥	٠.٩٣٤	٥	٠.٨٩٥	٥	٠.٨٥٩
٦	٠.٨٨٨	٦	٠.٩٢٥	٦	٠.٨٦٣
٧	٠.٨٧٣	٧	٠.٨٨٩	٧	٠.٨٧٢
٨	٠.٨٢١	٨	٠.٩٣٤	٨	٠.٧٢
٩	٠.٩١٨	٩	٠.٨٨٤	٩	٠.٨١٩
١٠	٠.٧٨٧	١٠	٠.٦٧٢		
١١	٠.٧٩٩	١١	٠.٧٧١		
١٢	٠.٧٦٨	١٢	٠.٧٧٣		
١٣	٠.٨٠٦				

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والمكون المنتمية إليه، كانت موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١).

٢. معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين مكونات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بعد تعديلها وفقًا لملاحظات المحكمين، وذلك من خلال تطبيقها بصيغتها النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) معلمًا من معلمي الدراسات الإسلامية في مختلف المراحل التعليمية، تم اختيارهم عشوائيًا من مجتمع الدراسة، ولقياس صدق الاتساق الداخلي، تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون بين درجات كل عبارة والمجموع الكلي للمكون الذي تنتمي إليه، حيث تهدف هذه الخطوة إلى التأكد من ترابط العبارات داخليًا واتساقها في قياس الأبعاد المستهدفة، وكانت النتائج كالاتي:

جدول (٣) معامل ارتباط (بيرسون) لمكونات الاستبانة للعينة الاستطلاعية (ن=٢٥)

الدرجة	عدد العبارات	المكون
٠,٩٦٨	١٣	تخطيط التدريس
٠,٩٦٢	١٢	تنفيذ التدريس
٠,٩٥٩	٩	تقويم التدريس
٠,٩٨٤	٣٤	توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي خلال تدريسهم

يوضح الجدول (٣) نتائج الاتساق الداخلي وصدق البناء لمحور توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام، وذلك ضمن مكوناته الفرعية: تخطيط التدريس ($r = 0.963$) ، وتنفيذ التدريس ($r = 0.970$) ، وتقويم التدريس ($r = 0.945$)، وتعكس هذه القيم المرتفعة لمعاملات الارتباط دلالة قوية على تجانس العبارات داخل كل مكون، كما تؤكد على قوة البناء الداخلي للاستبانة في قياس السلوك الفعلي للمعلمين في توظيف الذكاء الاصطناعي في مختلف مراحل العملية التعليمية، وتشير هذه النتائج إلى موثوقية عالية للأداة وصلاحيته لتقديم بيانات دقيقة.

ب. ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات الاستبانة في صورتها النهائية، بعد إجراء التعديلات

اللازمة بناءً على آراء المحكمين، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٢٥) معلمًا من معلمي الدراسات الإسلامية في مختلف المراحل التعليمية، تم اختيارهم عشوائيًا من مجتمع الدراسة، وقد استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وقد أظهرت النتائج كما في الجدول (٤) مستويات مرتفعة من الثبات، مما

يدل على صلاحية الاستبانة للتطبيق على العينة الأساسية للدراسة وتحقيق أغراض الدراسة بدقة وموضوعية.

جدول (٤) معامل ثبات (الفا كرونباخ) محاور وابعاد الاستبيان للعينة الاستطلاعية (ن=٢٥)

الدرجة	المكون
٠.٩٦٣	تخطيط التدريس
٠.٩٧	تنفيذ التدريس
٠.٩٤٥	تقويم التدريس

يوضح الجدول (٤) معاملات "ألفا كرونباخ" للمكونات المختلفة للاستبانة، وذلك استنادًا إلى نتائج العينة الاستطلاعية المكونة من (٢٥) معلمًا من معلمي الدراسات الإسلامية. وقد أسفرت نتائج التحليل عن أن الأداة في مجملها والتي تتكون من (٣٤) عبارة، قد حققت مستوى موثوقية مرتفعًا للغاية، حيث بلغ معامل الثبات الكلي ($\alpha = 0.984$) ، وهو ما يُعد مؤشرًا قويًا على الموثوقية، لتكون الاستبانة بدرجة عالية من الثبات، مما يعزز من صلاحيتها للاستخدام في الدراسة الميدانية وتحقيق أهداف الدراسة بدقة.

الأداة الثانية: مقياس لاتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي خلال تدريسهم:

تحديد الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس اتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي خلال تدريسهم.

مصادر بناء المقياس: تم بناؤه من خلال اطلاع الباحث على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل (آل مسلم وموكلي، ٢٠٢٣؛ الشهري، ٢٠٢٣، حسانين، ٢٠٢٣)، والإفادة من إجراءاتها في بناء المقياس، وتكون المقياس في صورته الأولية، من ثلاث أبعاد وهي البعد المعرفي ويحوي (٦) عبارات، والبعد السلوكي ويحوي (٦) عبارات، والبعد الوجداني ويحوي (٦) عبارات، ليكون العدد الإجمالي لعبارات المقياس (١٨) عبارة، منها عبارات موجبة، وأخرى عبارات سالبة، ويجاب عن كل بُعد باتباع مقياس ليكرت الخماسي.

طريقة تصحيح المقياس: تم تصحيح مقياس الاتجاهات في هذه الدراسة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، حيث تم منح العبارات الموجبة درجات تصاعدية تبدأ من (١) للإجابة "أختلف تمامًا" وحتى (٥) للإجابة "أوافق تمامًا"، بينما عُكست الدرجات في العبارات السالبة لتبدأ من (٥) للإجابة "أختلف تمامًا" وحتى (١) للإجابة "أوافق تمامًا"، وذلك لضمان دقة قياس الاتجاهات الإيجابية والسلبية

بشكل متوازن. ولأغراض التفسير الإحصائي للمتوسطات الحسابية، تم تصنيف القيم الناتجة إلى خمس فئات تفسيرية تعكس مستوى الاتجاه، حيث تشير المتوسطات الأقل من ١.٨٠ إلى اتجاه منخفض جدًا، والمتوسطات بين ١.٨٠ و ٢.٥٩ إلى اتجاه منخفض، وبين ٢.٦٠ و ٣.٣٩ إلى اتجاه معتدل، وبين ٣.٤٠ و ٤.١٩ إلى اتجاه مرتفع، أما القيم التي تتجاوز ٤.١٩ فتدل على اتجاه مرتفع جدًا. ويهدف هذا التصنيف إلى توضيح درجة اتجاه أفراد العينة بناءً على استجاباتهم.

الخصائص السيكومترية للأداة الثانية:

أ. **الصدق الظاهري لمقياس الاتجاهات:** تم عرض مقياس الاتجاهات في صورته الأولية على عدد (١٨) محكمًا من المتخصصين في مجال المناهج، وطرق تدريس العلوم الشرعية، ومجال علم النفس، ومجال تقنيات التعليم، وفي ضوء آراء المحكمين، ومقترحاتهم بالحذف أو التعديل أو الإضافة، أجري عددًا من التعديلات اللازمة التي اتفق عليها معظم المحكمين، وبذلك أصبح مقياس الاتجاهات مكونًا من (٦) فقرات في كل بُعد من الأبعاد الثلاثة التالية: (المعرفي، السلوكي، الوجداني).

ب. **صدق الاتساق والبناء الداخلي لمقياس الاتجاهات:** للتحقق من الصدق البنائي لمقياس الاتجاهات، تم تطبيق مقياس الاتجاهات في صورته النهائية -بعد إدخال تعديلات المحكمين- على عينة استطلاعية من معلمي الدراسات الإسلامية في جميع المراحل الدراسية، وبلغ عددهم (٢٥) معلمًا حيث تم اختيارهم بشكل عشوائي من ضمن مجتمع الدراسة، وتم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون (Pearson) كما يلي:

أولاً: معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود مقياس الاتجاهات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٥) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والبُعد الخاص بها

البُعد المعرفي		البُعد السلوكي		البُعد الوجداني	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	***.٣٤٥	١	***.٥٥٣	١	***.٨١٢
٢	***.٥٤٧	٢	***.٤٦	٢	***.٨٤١
٣	***.٠٨٧	٣	***.٨١٦	٣	***.٦٥٢
٤	***.٢٧٦	٤	***.٤٣	٤	***.٦٧٨
٥	***.٧٥٢	٥	***.٦٩١	٥	***.٤٦٥
٦	***.٦٤	٦	***.٧٣٢	٦	***.٥٣١

** دالة عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد المنتمية إليه، كانت موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

ثانيًا: معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين مكونات مقياس الاتجاهات بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول رقم (٦) معامل ارتباط محاور مقياس الاتجاهات بالدرجة الكلية للمقياس:

البُعد	درجة الارتباط
البُعد المعرفي	** ٠.٩٣١
البُعد السلوكي	** ٠.٩٣٦
البُعد الوجداني	** ٠.٩٤٧

** دالة عند (٠.٠١)

وبين الجدول (٦) معاملات ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس وجميعها كانت موجبة، أو دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على أن جميع عبارات المقياس كانت صادقة، وتقيس الهدف الذي وُضعت من أجله.

ثالثًا: حساب ثبات مقياس الاتجاهات: استخدمت بيانات المجموعة الاستطلاعية لحساب قيم معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لكل بُعد من أبعاد المقياس والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٧) قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس

البُعد	عدد العبارات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
البُعد المعرفي	٦	٠.٦٨٣
البُعد السلوكي	٦	٠.٨٣٢
البُعد الوجداني	٦	٠.٨٥٧
محور الاتجاهات ككل	١٨	٠.٩٠٩

يبين الجدول (٧) قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس، وهي قيم مرتفعة، مما يدل على أن المقياس على قدر مرتفع من الثبات.

٤. إجراءات تطبيق الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بمجموعة من الإجراءات شملت: تحديد مجتمع الدراسة من معلمي الدراسات الإسلامية بالتعليم العام واعتماد العينة الكاملة منه، ثم مراجعة الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. وبعد ذلك تطوير أداتي الدراسة (الاستبانة ومقياس الاتجاهات) بما يتوافق مع أهداف الدراسة،

ثم تطبيقها على عينة مكونة من ١٣٥ معلماً خلال الفترة من ١٢/٠٧/١٤٤٦هـ إلى ٢٦/٠٨/١٤٤٦هـ. وبعد جمع البيانات، تم تصنيفها في جداول خاصة منظمة وتحليلها إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS)، ثم تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة، واختتمت الدراسة بتقديم توصيات مستخلصة بناءً على نتائج الدراسة.

٥. أساليب المعالجة الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) بوصفه أداة تحليلية رئيسية، حيث تم توظيف عدد من الأساليب الإحصائية الملائمة لطبيعة البيانات وأسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة وتوضيح توزيعهم حسب المتغيرات المستهدفة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالإضافة إلى الأهمية النسبية، بهدف تحليل استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة ومقياس الاتجاهات.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لكل من الاستبانة ومقياس الاتجاهات، من خلال قياس قوة العلاقة بين الفقرات والمكون الكلي.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس درجة الثبات الداخلي لأدوات الدراسة، مما يعكس مدى الاتساق في إجابات المشاركين.
- اختبار كروسكال-واليس (Kruskal-Wallis Test)؛ للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بين معلمي الدراسات الإسلامية، وذلك تبعاً لمتغيرات الدراسة. وقد تم اختيار هذا الاختبار نظراً لعدم تحقق افتراض التوزيع الطبيعي للبيانات، مما يجعل اختبار كروسكال-واليس الخيار الأنسب لتحليل الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين في البيانات غير الموزعة طبيعياً.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها
- عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها
- عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها
- عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يشتمل هذا الجزء من الدراسة على عرض النتائج التي أسفرت عنها إجابات أفراد مجموعة الدراسة على فقرات الاستبانة، ومقياس الاتجاهات، ومناقشتها؛ وذلك بالإجابة على أسئلة الدراسة على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول ما واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام المعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لفقرات المحور الأول (واقع التوظيف)، وذلك على النحو التالي:

أولاً: فيما يتعلق بالمكون الأول: واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في (تخطيط التدريس)، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل عبارة من عبارات توظيف المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مكون (تخطيط التدريس)، بعد أن أعطيت الاختيارات: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، إطلاقًا)، مستويات الأداء (١،٢،٣،٤،٥) على الترتيب، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (٨) التالي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لعبارات مكون تخطيط التدريس

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	ترتيب القيمة	درجة التوظيف
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التخطيط لدروس الدراسات الإسلامية.	٢.٨٩٦	١.٤٠٠	%٥٧.٩٣	١	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التخطيط للتمهيد لدروس مقررات الدراسات الإسلامية.	٢.٨٨١	١.٣٦٦	%٥٧.٦٣	٢	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في صياغة أهداف دروس الدراسات الإسلامية.	٢.٨٣٠	١.٤٠١	%٥٦.٥٩	٥	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تصميم أنشطة تعليمية تفاعلية.	٢.٨٨١	١.٣٩٩	%٥٧.٦٣	٣	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لجمع أفكار جديدة للأنشطة التعليمية.	٢.٨٤٤	١.٣٩٢	%٥٦.٨٩	٤	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في اختيار المواد التعليمية المناسبة.	٢.٧٤٨	١.٣٨٦	%٥٤.٩٦	٨	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنشاء مواد تعليمية مخصصة لطلابي من خلال التعلم التكيفي.	٢.٧٤١	١.٣٦٦	%٥٤.٨١	٩	معتدل

معتدل	١١	%٥٣.٩٣	١.٤٤٢	٢.٦٩٦	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الحصول على البيانات الأولية لكل طالب.
معتدل	٧	%٥٥.١١	١.٣٩٥	٢.٧٥٦	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحديد المفاهيم الصعبة التي يحتاج الطلاب إلى التركيز عليها.
منخفض	١٣	%٥١.٧٠	١.٣٤٠	٢.٥٨٥	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحليل كتب المناهج وتحديد نقاط القوة والضعف.
معتدل	٦	%٥٥.٧٠	١.٤٣٧	٢.٧٨٥	أستخدم تطبيقات صناعة الصوت؛ لتحويل النصوص المكتوبة في مقرر الدراسات الإسلامية إلى ملفات صوتية مسموعة لدى الطلاب.
معتدل	١٢	%٥٣.١٩	١.٤٢٦	٢.٦٥٩	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتصميم ألعاب تعليمية تفاعلية لتعزيز فهم الطلاب للمفاهيم الدينية.
معتدل	١٠	%٥٤.٣٧	١.٣٦٩	٢.٧١٩	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنشاء خطط دروس مخصصة لمجموعات مختلفة من الطلاب.
معتدل	٢	%٥٥.٤٢	١.٢٦٢	٢.٧٧١	مكون تخطيط التدريس ككل

يُظهر جدول (٨) نتائج استجابات معلمي الدراسات الإسلامية حول مدى توظيفهم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مكون تخطيط التدريس، حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا المكون (٢.٧٧١) بانحراف معياري (١.٢٦٢) وأهمية نسبية بلغت (٥٥.٤٢٪)، وهي تقع ضمن فئة "معتدل" بحسب مقياس ليكرت، وقد تباينت استجابات المعلمين على فقرات هذا المكون ما بين "معتدل" و"منخفض"، حيث جاءت جميع العبارات ضمن المستوى "المعتدل" باستثناء عبارة واحدة فقط صنّفت بدرجة "منخفض"، كما جاءت أعلى العبارات توظيفاً هي: "أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التخطيط للدروس" (بمتوسط = ٢.٨٩٦، وأهمية نسبية = ٥٧.٩٣٪)، تليها "التخطيط للتمهيد" و"تصميم الأنشطة التعليمية التفاعلية" بنفس الدرجة تقريباً، وفي المقابل، كانت أقل العبارات توظيفاً هي: "تحليل كتب المناهج وتحديد نقاط القوة والضعف" (بمتوسط = ٢.٥٨٥، وأهمية نسبية = ٥١.٧٠٪)، والتي صنّفت بدرجة توظيف "منخفضة"، وكذلك "تصميم الألعاب التعليمية التفاعلية" و"الحصول على البيانات الأولية لكل طالب". وتفسر هذه النتائج بأن معلمي الدراسات الإسلامية يوظفون تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل معتدل أثناء مرحلة التخطيط للتدريس، مع ميل أكبر نحو الجوانب التقليدية المرتبطة بصياغة الأهداف، وتصميم التمهيد والأنشطة، مقارنة باستخدامات الذكاء الاصطناعي الأكثر تخصصاً وتعقيداً، مثل تحليل الكتب أو إنشاء خطط تعليمية مخصصة، أو جمع بيانات الطلاب، وهذا يُظهر تركّز التوظيف في الاستخدامات المباشرة والبسيطة التي لا تتطلب معرفة تقنية متقدمة، أو توافر أدوات معقدة، وتُعزى هذه النتائج إلى عدة عوامل، منها: نقص التدريب المتخصص لدى المعلمين في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي

التربوية، وقلة إتاحة التطبيقات المتقدمة التي تدعم وظائف مثل تحليل الكتب أو تصميم الخطط الدراسية المخصصة، بالإضافة إلى وجود فجوة بين الإمكانيات التقنية المتاحة في المدارس وبين المتطلبات الفنية لهذه التطبيقات، كما أن بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجالات التخطيط مثل التحليل الدقيق للمنهج أو جمع بيانات فردية عن الطلاب، قد تكون مرتبطة بأنظمة مؤسسية غير متوفرة على مستوى الممارسات الصفية اليومية، وبناءً على ذلك، فإن نتائج هذا المكون تعكس واقعاً يتطلب تعزيز وعي المعلمين بأدوات الذكاء الاصطناعي المتقدمة، وتكثيف البرامج التدريبية التي تتيح لهم التوظيف الأمثل لها في مرحلة التخطيط للتدريس، بما يساهم في تطوير جودة تصميم التدريس واستجابته لاحتياجات الطلاب المتنوعة.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات السابقة، حيث أظهرت نتائجها مستوى توظيف معتدل، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة العنزي والشيخ (٢٠٢٤)، التي أوضحت أن درجة توظيف معلمات العلوم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي جاءت بمستوى متوسط، وكذلك مع نتائج دراسة حسانين (٢٠٢٣)، التي بينت أن توظيف معلمي اللغة العربية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي جاء أيضاً في المستوى المتوسط. وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي أشارت إلى ضعف في مستوى التوظيف، مثل دراسة السبيعي (٢٠٢٤)، التي أظهرت أن معلمات اللغة العربية يوظفن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تخطيط التدريس بدرجة منخفضة، ودراسة الحناكي (٢٠٢٣)، التي كشفت عن ضعف توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية لهذه التطبيقات في مرحلة التخطيط، وكذلك دراسة العمري (٢٠٢٢)، التي أظهرت مستوى توظيف مرتفع لتطبيقات الذكاء الاصطناعي من قبل المعلمات.

ثانياً: فيما يتعلق بالمكون الثاني: واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في (تنفيذ التدريس)، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل عبارة من عبارات توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مكون (تنفيذ التدريس)، بعد أن أعطيت الاختيارات: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، مستويات الأداء (١،٢،٣،٤،٥) على الترتيب، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (٩) التالي:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لعبارات مكون تنفيذ التدريس

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	ترتيب القيمة	درجة التوظيف
---------	---------	-------------------	-----------------	--------------	--------------

معتدل	٢	%٥٨.٨١	١.٤٧٥	٢.٩٤١	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في توفير بيئة تعليمية تفاعلية.
معتدل	١	%٦٠.٧٤	١.٤٥٣	٣.٠٣٧	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقديم الشروحات التفاعلية للطلاب.
معتدل	٤	%٥٧.٤٨	١.٣٦٣	٢.٨٧٤	أستخدم التعلم التكيفي الذكي للاستجابة للاحتياجات التعليمية المختلفة لكل طالب.
معتدل	٣	%٥٧.٧٨	١.٤٣٣	٢.٨٨٩	أستخدم تطبيقات تلخيص النصوص؛ لتلخيص النصوص الطويلة بدقة متناهية وبطريقة سهلة القراءة.
معتدل	٥	%٥٧.٠٤	١.٤٦٤	٢.٨٥٢	أستخدم تطبيقات تمييز وقراءة الحروف؛ لتحويل الصور المطبوعة أو النصوص المكتوبة بخط اليد إلى ملفات نصية يمكن التعديل عليها.
معتدل	٦	%٥٦.١٥	١.٤١٢	٢.٨٠٧	أستخدم أنشطة عملية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي عند تدريسي لمقررات الدراسات الإسلامية.
معتدل	٨	%٥٤.٥٢	١.٤٥٨	٢.٧٢٦	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتقديم ملاحظات فورية للطلاب أثناء العمل على أنشطة تعليمية تفاعلية.
معتدل	١١	%٥٣.٤٨	١.٤٢٤	٢.٦٧٤	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنشاء محادثات شبيهة بالمحادثات البشرية مع الطلاب لتوضيح المفاهيم.
معتدل	٩	%٥٤.٢٢	١.٤٤٥	٢.٧١١	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتوفير بيانات تعلم افتراضية تحاكي بيئات التعلم الواقعية.
معتدل	٧	%٥٥.٤١	١.٤٤٥	٢.٧٧٠	أستخدم تقنية الواقع المعزز في الشرح والتوضيح على المحتوى الرقمي لمقررات الدراسات الإسلامية.
معتدل	١٢	%٤٧.٥٦	١.٤٢٩	٢.٣٧٨	أوظف الروبوت التعليمي كوسيلة تعليمية من أجل تحسين عملية التعلم لدى الطلاب.
معتدل	١٠	%٥٣.٧٨	١.٤٤٣	٢.٦٨٩	أقدم الاستشارات الالكترونية للطلاب من خلال الدردشات الالكترونية.
معتدل	١	%٥٥.٥٨	١.٣١١	٢.٧٧٩	مكون تنفيذ التدريس ككل

يوضح جدول (٩) نتائج استجابات معلمي الدراسات الإسلامية حول توظيفهم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مكون تنفيذ التدريس، حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا المحور (٢.٧٧٩) بانحراف معياري (١.٣١١) وبأهمية نسبية بلغت (٥٥.٥٨%)، مما يشير إلى أن مستوى التوظيف يقع ضمن الفئة "معتدل"

حسب تصنيف مقياس ليكرت الخماسي، كما تشير هذه النتيجة إلى أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الدروس بدرجة متوسطة دون الوصول إلى مستويات عالية من تفعيل، بحيث جاءت العبارة "أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقديم الشروحات التفاعلية للطلاب" في صدارة العبارات من حيث التوظيف، بمتوسط (٣٠.٣٧)، وأهمية نسبية (٦٠.٧٤٪)، تليها عبارة "توفير بيئة تعليمية تفاعلية" بمتوسط (٢.٩٤١)، وأهمية نسبية (٥٨.٨١٪)، وكانت العبارة "أوظف الروبوت التعليمي كوسيلة تعليمية" في أدنى الترتيب (متوسط = ٢.٣٧٨، أهمية نسبية = ٤٧.٥٦٪)، يليها "إنشاء محادثات شبيهة بالبشر" و"توفير بيانات تعلم افتراضية"، وجميعها تشير إلى توظيف محدود للتطبيقات المتقدمة في العملية التعليمية. وتفسر هذه النتائج بأن معلمي الدراسات الإسلامية يُفضلون استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تدعم الجوانب الأساسية والمباشرة من التدريس، مثل تقديم الشروحات، أو تهيئة بيئة تفاعلية، على حساب التطبيقات الأكثر تطوراً والتي تتطلب مهارات تقنية أو بيئة تكنولوجية متقدمة، ويدل ذلك على إدراك وظيفي محدود لأبعاد الذكاء الاصطناعي في التعليم، حيث يتم التركيز على ما هو متاح وسهل الاستخدام، دون التعمق في الإمكانيات الأوسع للتطبيقات المتقدمة مثل الروبوتات أو الواقع الافتراضي، كما يمكن عزو هذه النتائج إلى عدة عوامل، منها ضعف البنية التحتية في بعض المدارس الحكومية، وعدم توفر تطبيقات الذكاء الاصطناعي المتقدمة بشكل كافٍ، إلى جانب محدودية فرص التطوير المهني التي تُعنى بتأهيل المعلمين لتوظيف هذه التطبيقات بكفاءة، كما أن طبيعة مقررات الدراسات الإسلامية، والتي تركز غالباً على الشرح والتحليل والنقاش، تجعل من التطبيقات التفاعلية البسيطة أكثر ملاءمة للبيئة التعليمية، مقارنة بالتقنيات التكنولوجية المعقدة التي قد لا تتلاءم مع طبيعة المادة، كما أن هذه النتائج تعزز الحاجة إلى تطوير برامج تدريبية نوعية تُعنى برفع كفاءة المعلمين في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي المتقدمة، وتوفير بيئة تعليمية محفزة تدعم دمج هذه التطبيقات في الصفوف الدراسية بشكل فعال، كما تؤكد على أهمية دعم المعلمين فنياً ومعرفياً؛ لتجاوز محدودية التوظيف، وتوجيههم نحو استثمار هذه التطبيقات بما يعزز من جودة تنفيذ تدريس مقررات الدراسات الإسلامية في التعليم العام.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى مستوى توظيف "معتدل"، ومن أبرزها دراسة العنزي والشيخ (٢٠٢٤)، التي أظهرت أن معلمات العلوم يوظفن تطبيقات الذكاء الاصطناعي بدرجة متوسطة، وكذلك دراسة حسانين (٢٠٢٣)، التي بينت أن توظيف معلمي اللغة العربية لهذه التطبيقات جاء ضمن المستوى المتوسط، وتختلف هذه النتائج مع ما أظهرته دراسات أخرى أشارت إلى تدني مستوى التوظيف، مثل دراسة الحناكي والحارثي (٢٠٢٣)، التي أوضحت أن معلمات الحاسب وتقنية المعلومات يوظفن هذه التطبيقات بدرجة منخفضة جداً، ودراسة الخيري

(٢٠٢٠)، التي أظهرت مستوى منخفضاً في توظيف المعلمات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مكون تنفيذ التدريس، كما اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة العمري (٢٠٢٢)، التي أظهرت مستوى مرتفعاً في توظيف المعلمات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.

ثالثاً: فيما يتعلق بالمكون الثالث: واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في (تقويم التدريس)، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل عبارة من عبارات توظيف المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مكون (تقويم التدريس)، بعد أن أعطيت الاختيارات: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، إطلاقًا)، مستويات الأداء (١،٢،٣،٤،٥) على الترتيب، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٠) التالي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لعبارات مكون تقويم التدريس

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	ترتيب القيمة	درجة التوظيف
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تصحيح الاختبارات والواجبات.	٢.٦٠٧	١.٥٢١	%٥٢.١٥	٧	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية رصد الدرجات.	٢.٨٧٤	١.٥١٣	%٥٧.٤٨	١	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحليل نتائج الطلاب وتقديم تقارير مفصلة.	٢.٧٥٦	١.٥٥٧	%٥٥.١١	٢	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنشاء اختبارات تقييمية تكيفية.	٢.٦٣٠	١.٤٨٠	%٥٢.٥٩	٦	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحليل نتائج الاختبارات وتحديد نقاط الضعف لدى الطلاب من خلال تطبيقات التقييم الذكي.	٢.٦٧٤	١.٥١٠	%٥٣.٤٨	٤	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتقديم تقارير مفصلة عن تقدم الطلاب لأولياء الأمور.	٢.٥٤١	١.٤٥٥	%٥٠.٨١	٩	منخفض
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنشاء اختبارات تقييمية متنوعة (اختيار من متعدد، مقالي، وغيرها).	٢.٦٧٤	١.٤٣٤	%٥٣.٤٨	٣	معتدل
أوظف النظم الخبيرة في طرح أسئلة ختامية متنوعة وفق قدرات الطلاب العقلية.	٢.٦٥٩	١.٤١٥	%٥٣.١٩	٥	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحليل الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الطلاب وتقديم تغذية راجعة مخصصة.	٢.٦٠٠	١.٤٣٦	%٥٢.٠٠	٨	معتدل

مكون	تقويم	التدريس	ككل	٢.٦٦٨	١.٣٥٠	٥٣.٣٧%	٣	معتدل
------	-------	---------	-----	-------	-------	--------	---	-------

يبين جدول (١٠) نتائج استجابات معلمي الدراسات الإسلامية حول توظيفهم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مكون تقويم التدريس، حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا المكون (٢.٦٦٨)، بانحراف معياري (١.٣٥٠)، وأهمية نسبية (٥٣.٣٧%)، وهي تقع ضمن فئة "معتدل" وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وقد جاءت جميع العبارات ضمن المستوى "المعتدل" باستثناء عبارة واحدة صنّفت بدرجة "منخفض"، مما يعكس مستوى متقارباً في توظيف الذكاء الاصطناعي عبر مختلف مهام التقويم، حيث حصلت أعلى العبارات توظيفاً العبارة: "أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية رصد الدرجات" على (متوسط = ٢.٨٧٤، أهمية نسبية = ٥٧.٤٨%)، تليها عبارة "تحليل نتائج الطلاب وتقديم تقارير مفصلة" (متوسط = ٢.٧٥٦، أهمية نسبية = ٥٥.١١%)، وجاءت عبارة "تقديم تقارير مفصلة عن تقدم الطلاب لأولياء الأمور" في أدنى ترتيب (متوسط = ٢.٥٤١، أهمية نسبية = ٥٠.٨١%)، وصُنفت على أنها منخفضة، كما كانت العبارات المتعلقة بـ"تحليل الأخطاء" و"تصحيح الاختبارات" ضمن أدنى مستويات التوظيف. وتفسر هذه النتائج بأن توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التقويم يتركز بشكل أساسي في المهام الإدارية والآلية، مثل: رصد الدرجات، وتحليل النتائج العامة، في حين يقل التوظيف في الجوانب التي تتطلب تفاعلاً شخصياً، أو تقديم تغذية راجعة مخصصة، مثل: إعداد تقارير لأولياء الأمور، أو تحليل أخطاء الطلاب، ويمكن أن يكون ذلك نتيجة لتفضيل المعلمين استخدام التطبيقات التي توفر الوقت وتُبسّط المهام التقليدية، أو نتيجة لعدم توفر أنظمة تقييم ذكية متقدمة تدعم هذه المهام في بيئاتهم التعليمية، ويمكن عزو هذه النتائج إلى عدة أسباب، من أبرزها: محدودية وعي المعلمين بتطبيقات التقويم الذكية المتقدمة، وضعف التدريب المتخصص في توظيف تطبيقات تحليل الأداء الفردي والتغذية الراجعة، إضافة إلى قلة توفر بيانات تعليمية تعتمد على نظم رقمية متكاملة تُيسر مشاركة أولياء الأمور، أو تخصيص المحتوى التقويمي، كما أن المهام التقويمية المتقدمة التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي تتطلب غالباً تكاملاً مؤسسياً، وأدوات تحليلية لا تتوفر أو لا تُتاح بسهولة في أغلب المدارس، وبناءً على ما سبق، فإن هذه النتائج تعكس ضرورة التوسع في بناء قدرات المعلمين في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجالات التقويم الأعمق، وتوفير بيئة تقنية داعمة تسمح بتحليل أكثر دقة لأداء الطلاب، وتقديم تقارير تفاعلية تُسهم في تطوير العملية التعليمية، وتعزيز التواصل الفعّال مع أولياء الأمور.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى توظيف معتدل، فقد أظهرت دراسة حسانين (٢٠٢٣)، أن معلمي اللغة العربية يوظفون الذكاء الاصطناعي في عمليات التقويم بمستوى متوسط، وهو ما أكدته أيضاً دراسة العنزي والشيخ (٢٠٢٤)، لدى معلمات العلوم، حيث

جاءت درجة التوظيف ضمن المستوى المتوسط، مما يعكس توجهًا عامًا نحو استخدام هذه التطبيقات في المهام التقويمية الأساسية، وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات التي أشارت إلى انخفاض واضح في مستوى التوظيف في مكون التقويم، ومنها دراسة السبيعي (٢٠٢٤)، التي بينت أن توظيف معلمات اللغة العربية للذكاء الاصطناعي في تقويم الدروس كان منخفضًا، ودراسة الحناكي (٢٠٢٣)، التي أوضحت ضعف توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقويم التدريس، كما اختلفت هذه النتائج أيضًا مع نتائج العمري (٢٠٢٢)، والتي بينت أن المعلمات يوظفن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس عمومًا، بما في ذلك التقويم، بدرجة مرتفعة.

ويخلص الجدول (١١) التالي واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في جميع مكونات التوظيف (التخطيط، التنفيذ، التقويم):

جدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمكونات التوظيف

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	ترتيب القيمة	المستوى
تخطيط التدريس	٢.٧٧١	١.٢٦٢	%٥٥.٤٢	٢	معتدل
تنفيذ التدريس	٢.٧٧٩	١.٣١١	%٥٥.٥٨	١	معتدل
تقويم التدريس	٢.٦٦٨	١.٣٥٠	%٥٣.٣٧	٣	معتدل
واقع التوظيف في كل المكونات	٢.٧٣٩	١.٢٥٤	%٥٤.٧٩		معتدل

يعرض جدول (١١) ملخصًا لواقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في المكونات الثلاثة الرئيسة للعملية التعليمية: تخطيط التدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم التدريس، إضافة إلى المتوسط العام لجميع المكونات، ويظهر الجدول أن المتوسط الكلي لتوظيف هذه التطبيقات في جميع المكونات بلغ (٢.٧٣٩)، بانحراف معياري (١.٢٥٤)، وبأهمية نسبية (٥٤.٧٩٪)، وهو ما يصنف ضمن المستوى "المعتدل" وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي، بحيث جاء مكون تنفيذ التدريس في المرتبة الأولى من حيث درجة التوظيف بمتوسط (٢.٧٧٩)، وأهمية نسبية (٥٥.٥٨٪)، يليه مكون تخطيط التدريس بمتوسط (٢.٧٧١)، وأهمية نسبية (٥٥.٤٢٪)، ثم مكون تقويم التدريس في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٢.٦٦٨)، وأهمية نسبية (٥٣.٣٧٪)، ورغم الفروق البسيطة بين المكونات، فإن جميعها تقع ضمن نطاق "معتدل". وتفسر هذه النتائج واقعًا يشير إلى اهتمام متزايد من قبل معلمي الدراسات الإسلامية بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، إلا أن هذا التوظيف لا يزال محصورًا في مستوى متوسط، دون أن يصل إلى درجة عالية من التكامل، ويلاحظ أن مرحلة تنفيذ التدريس تحظى بأكبر قدر

من توظيف هذه التطبيقات، وهو ما قد يُعزى إلى توافر أدوات مباشرة وسهلة الاستخدام تساعد المعلم على تقديم المحتوى التعليمي بطرق تفاعلية، مثل الشروحات الرقمية أو التمارين التفاعلية، ويُظهر مكون تقييم التدريس أقل مستويات التوظيف، مما يشير إلى ضعف الاعتماد على التطبيقات المتخصصة في تحليل أداء الطلاب، أو تقديم تغذية راجعة ذكية، وهي تطبيقات تتطلب خبرات تقنية متقدمة وبيئة تعليمية داعمة، ويمكن عزو هذه النتائج إلى عدة عوامل، من أبرزها: ضعف البنية التحتية التقنية في بعض المدارس، مما يحد من استخدام التطبيقات المتقدمة، خاصة في مكون التقييم الذي يتطلب تطبيقات تحليل ذكية، وقلة التدريب المتخصص الذي يُمكن المعلمين من استثمار الإمكانيات الكاملة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في جميع مراحل التدريس، وليس فقط في جانب التنفيذ، وطبيعة مقررات الدراسات الإسلامية التي تميل غالبًا إلى الطابع النظري والتحليلي، مما يجعل المعلمين أكثر ميلًا لتوظيف التطبيقات البسيطة والتقليدية في التخطيط والتنفيذ، مع تراجع في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تستهدف تحليل الأداء الفردي أو إنتاج تقارير ذكية، كما تشير هذه النتائج إلى أن معلمي الدراسات الإسلامية بدأوا في دمج الذكاء الاصطناعي في ممارساتهم التعليمية بشكل متوازن نسبيًا، إلا أن هذا التوظيف لا يزال في حاجة إلى تعزيز، وما زال بحاجة إلى تكثيف برامج التطوير المهني، وتوفير بيئة تقنية متقدمة، وإدخال تطبيقات ذكية أكثر تخصصًا في التقييم، بهدف رفع مستوى التوظيف إلى درجات أعلى من الفاعلية والتكامل مع الممارسات التعليمية المعاصرة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة، فقد بينت دراسة حسانين (٢٠٢٣)، أن معلمي اللغة العربية يوظفون الذكاء الاصطناعي في التدريس بمستوى متوسط، كما أظهرت دراسة العنزي والشيخ (٢٠٢٤)، أن معلمات العلوم أيضًا يوظفن هذه التطبيقات بدرجة متوسطة، مما يعكس اتجاهًا عامًا لدى المعلمين نحو الاستفادة من الذكاء الاصطناعي بشكل متوازن في مهام التدريس الأساسية، وتختلف هذه النتائج مع ما أورده دراسات أخرى أشارت إلى انخفاض واضح في مستوى التوظيف في مختلف مكونات التدريس، فدراسة الحناكي (٢٠٢٣)، أظهرت وجود ضعف في توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية لتلك التطبيقات، وهو ما دعمته أيضًا نتائج دراسة الخيري (٢٠٢٠)، التي توصلت إلى مستويات توظيف منخفضة، وكذلك تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العمري (٢٠٢٢)، التي كشفت عن مستوى توظيف مرتفع لتطبيقات الذكاء الاصطناعي من قبل المعلمات.

إجابة السؤال الثاني ما اتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريسهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل عبارة من عبارات اتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وذلك ضمن الأبعاد الثلاثة للاتجاه: المعرفي، السلوكي، الوجداني، وكانت النتيجة كالتالي:

أ. **البعد المعرفي:** لقياس اتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، فيما يتعلق بالبعد المعرفي، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل عبارة من عبارات (البعد المعرفي)، بعد أن أعطيت الاختيارات: (أوافق تمامًا، أوافق إلى حد ما، محايد، أختلف إلى حد ما، أختلف تمامًا)، مستويات الأداء (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٢) التالي:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لعبارات البعد المعرفي

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	ترتيب القيمة	المستوى
أنا على استعداد تام لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريسي.	٣.٦١٥	١.٣٧٧	%٧٢.٣٠	٢	مرتفع
أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن يساعد في تحسين جودة التعليم.	٣.٧٥٦	١.٣٨٥	%٧٥.١١	١	مرتفع
أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس يتعارض مع إعداد معلمي الدراسات الإسلامية في البيئة السعودية.	٣.١١٩	١.٤٢٠	%٦٢.٣٧	٦	معتدل
أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لا يتناسب مع تدريس مقررات الدراسات الإسلامية.	٣.٢٨٩	١.٣٧١	%٦٥.٧٨	٤	معتدل
أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي سيجعل من عملية التدريس أقل فاعلية.	٣.٢٥٢	١.٤٥٤	%٦٥.٠٤	٥	معتدل
أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس يمكن أن يساعد معلمي الدراسات الإسلامية في عمل تقييم ذاتي للمعارف المكتسبة في التعليم.	٣.٥١٩	١.٣٤٣	%٧٠.٣٧	٣	مرتفع
البعد المعرفي ككل	٣.٤٢٥	١.٢٠٧	%٦٨.٤٩	١	مرتفع

يبين جدول (١٢) نتائج استجابات معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام حول الاتجاهات المعرفية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، وقد بلغ المتوسط الكلي لهذا البعد (٣.٤٢٥)، بانحراف معياري (١.٢٠٧)، وبأهمية نسبية بلغت (%٦٨.٤٩)، وهو ما يُصنف ضمن

المستوى "المرتفع"، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، مما يظهر اتجاهًا معرفيًا إيجابيًا من قبل المعلمين نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، حيث حصلت العبارة: "أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن يساعد في تحسين جودة التعليم" على أعلى متوسط (٣.٧٥٦)، وأهمية نسبية (٧٥.١١٪)، تليها عبارة: "أنا على استعداد تام لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريسي" بمتوسط (٣.٦١٥)، وأهمية نسبية (٧٢.٣٠٪)، وعبارة "يمكن أن يساعد في التقييم الذاتي للمعارف" بمتوسط (٣.٥١٩)، وأهمية نسبية (٧٠.٣٧٪)، وجاءت العبارات التي تعكس ترددًا أو تحفظًا تجاه توظيف الذكاء الاصطناعي، مثل: "يتعارض مع إعداد معلمي الدراسات الإسلامية في البيئة السعودية" و "لا يتناسب مع تدريس مقررات الدراسات الإسلامية" ضمن المستوى "المعتدل"، حيث تراوح المتوسط بها بين (٣.١١٩) و (٣.٢٨٩)، وأهمية نسبية بين (٦٢.٣٧٪) و (٦٥.٧٨٪). وتفسر هذه النتائج بأن معلمي الدراسات الإسلامية يمتلكون اتجاهات معرفية إيجابية بشكل عام نحو الذكاء الاصطناعي، ويؤمنون بقدرته على تحسين جودة التعليم وتعزيز ممارساتهم التدريسية، مع إبداء استعداد فعلي لتوظيفه، ومع ذلك، فإن وجود بعض العبارات التي تم تقييمها بمستوى "معتدل" يدل على بقاء بعض التخوفات أو الشكوك لدى نسبة من المعلمين، خاصة في ما يتعلق بمدى توافق الذكاء الاصطناعي مع خصوصية مقررات الدراسات الإسلامية، والبيئة المحلية، ويمكن عزو هذه النتائج إلى عدة عوامل، أبرزها: تحسن الوعي المجتمعي والتربوي بأهمية التحول الرقمي، وتزايد النقاشات والحوارات المهنية حول دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مما عزز من الاتجاهات المعرفية الإيجابية لدى المعلمين، كما أن الاستعداد العالي للتوظيف قد يكون مدفوعًا بالرغبة في مواكبة التطور التقني وتحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تطوير قطاع التعليم، أما الاعتدال في بعض الاستجابات السلبية قد يُعزى إلى قلة المعرفة المتخصصة، أو مخاوف تتعلق بتأثير هذه التطبيقات على خصوصية مقررات الدراسات الإسلامية، أو دور المعلم التقليدي، وتدل هذه النتائج على أن المعلمين ينظرون بإيجابية إلى توظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس، ويبدون استعدادًا واضحًا لتوظيفه، وهذا بشرط أن تتم معالجة الجوانب الثقافية والتعليمية المتخصصة المرتبطة بمقررات الدراسات الإسلامية، كما يعزز ذلك الحاجة إلى تقديم برامج توعية وتدريب، تركز على التطبيق الفعّال لهذه التطبيقات في إطار مقررات الدراسات الإسلامية؛ لضمان إفادة أوسع وأعمق من إمكانات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات السابقة، فقد أظهرت دراسة الشهري (٢٠٢٣)، أن الاتجاهات المعرفية لدى معلمي صعوبات التعلم نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاءت بمستوى مرتفع، كما توصلت دراسة الغويري (٢٠٢٣)، إلى نتائج مماثلة لدى معلمات الصفوف الأولية، حيث سجلت اتجاهاتهن المعرفية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم مستوى مرتفعًا أيضًا، وتتفق هذه النتيجة كذلك مع دراسة إسديرة (٢٠٢٤)، التي أوضحت أن معلمي علم النفس

في المرحلة الثانوية لديهم اتجاهات معرفية إيجابية بمستوى مرتفع نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن بعض الدراسات، مثل: دراسة آل مسلم وموكلي (٢٠٢٣)، التي أظهرت أن معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية أبدين اتجاهات معرفية إيجابية بمستوى مرتفع جدًا، مما يشير إلى تفاوت في درجة الإيجابية وليس في الاتجاه العام، كما تختلف كذلك مع نتائج دراسة حسب (٢٠٢٣)، التي توصلت إلى أن الاتجاهات المعرفية لمعلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف الذكاء الاصطناعي كانت منخفضة.

ب. البعد السلوكي: لقياس اتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، فيما يتعلق بالبعد السلوكي، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل عبارة من عبارات (البعد السلوكي)، بعد أن أعطيت الاختيارات: (أوافق تمامًا، أوافق إلى حد ما، محايد، أختلف إلى حد ما، أختلف تمامًا)، مستويات الأداء (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٣) التالي:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لعبارات البعد السلوكي

المستوى	ترتيب القيمة	الأهمية النسبية	الانحراف المعياري	المتوسط	العبارة
معتدل	٣	٪٦٧.٥٦	١.٣٦٥	٣.٣٧٨	أنا من المهتمين باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.
معتدل	٢	٪٦٧.٧٠	١.٤٠٤	٣.٣٨٥	أقوم بتطوير مهاراتي في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
معتدل	٤	٪٦٦.٣٧	١.٤٦٤	٣.٣١٩	البحث والمشاركة في الدورات التدريبية حول استخدام الذكاء الاصطناعي يعيق سير العملية التعليمية من خلال هدر الجهد والوقت.
معتدل	٥	٪٦٥.١٩	١.٤٩١	٣.٢٥٩	مشاركة زملائي المعلمين داخل المدرسة بمعرفتي حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لا ينتج عنها أي فائدة مأمولة.
معتدل	٦	٪٦٢.٩٦	١.٤٤٨	٣.١٤٨	مشاركة زملائي في المجتمع التعليمي على التواصل الاجتماعي بالمعلومات التي أتعلمها حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس غير مجدية.
مرتفع	١	٪٧١.٢٦	١.٣٧٥	٣.٥٦٣	أقوم بتشجيع طلابي على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلمهم الذاتي.
معتدل	٣	٪٦٦.٨٤	١.١٦٤	٣.٣٤٢	البعد السلوكي ككل

يوضح جدول (١٣) نتائج استجابات معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام حول الاتجاه السلوكي نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا البعد

(٣.٣٤٢)، بانحراف معياري (١.١٦٤)، وأهمية نسبية (٦٦.٨٤٪)، ويصنف ضمن المستوى "المعتدل" وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، مما يشير إلى أن السلوك الفعلي للمعلمين تجاه توظيف هذه التطبيقات لا يزال في مرحلة متوسطة ولم يصل إلى مستويات متقدمة من التفعيل والمبادرة، بحيث جاءت العبارة: "أقوم بتشجيع طلابي على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلمهم الذاتي" في صدارة العبارات من حيث الاتجاه السلوكي، بمتوسط (٣.٥٦٣)، وأهمية نسبية (٧١.٢٦٪)، لتصنف ضمن المستوى المرتفع، تليها العبارة: "أقوم بتطوير مهاراتي في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي" بمتوسط (٣.٣٨٥)، وأهمية نسبية (٦٧.٧٠٪)، بمستوى معتدل، ثم عبارة: "أنا من المهتمين باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس" بمتوسط (٣.٣٧٨)، وأهمية نسبية (٦٧.٥٦٪)، بمستوى معتدل، وجاءت العبارات المتعلقة بالمشاركة المجتمعية مع الزملاء مثل "مشاركة المعرفة في المدرسة" أو "عبر وسائل التواصل الاجتماعي" ضمن أدنى المتوسطات، حيث تراوحت بين (٣.١٤٨)، و (٣.٢٥٩)، والأهمية النسبية بين (٦٥.١٩٪)، و (٦٢.٩٦٪). وتفسر هذه النتائج بأن معلمي الدراسات الإسلامية يظهرون سلوكاً إيجابياً فردياً في التعامل مع الذكاء الاصطناعي، خاصة في ما يتعلق بتشجيع الطلاب، أو تنمية المهارات الذاتية، ومع ذلك، فإن وجود تحفظات تجاه نقل الخبرة ومشاركة المعرفة مع الزملاء يُظهر فجوة في السلوك التشاركي، قد تكون نتيجةً لنقص الثقة في جدوى هذه المشاركات، أو لعدم توافر بيئة تعليمية مشجعة على التفاعل المهني المستمر، ويمكن عزو هذه النتائج إلى عدة عوامل، من أهمها: غياب ثقافة العمل التعاوني في بعض البيئات التعليمية، مما يقلل من فرص تبادل المعرفة التخصصية حول الذكاء الاصطناعي بين المعلمين، وقلة الحوافز المهنية التي تشجع المعلمين على المشاركة في المجتمعات التعليمية أو المبادرات التقنية، مما يؤدي إلى اقتصار التوظيف على جهود فردية، وضعف برامج التوجيه والمتابعة المؤسسية في مجال الذكاء الاصطناعي، مما يجعل المعلمين يفتقرون إلى الدعم التنظيمي الذي يُترجم المعرفة إلى ممارسات جماعية، كما أن نتائج هذا البعد تشير إلى أن الاتجاهات السلوكية لدى معلمي الدراسات الإسلامية تسير في الاتجاه الصحيح من حيث المبادرة الفردية، لكنها بحاجة إلى تعزيز من خلال بناء بيئات تشاركية، وتوفير حوافز مهنية، وتنمية ثقافة التعاون المهني في توظيف الذكاء الاصطناعي، كما أن هذه النتائج تبرز أهمية التوسع في برامج التطوير المهني التي لا تكفي بتدريب الفرد، بل تحفزه على التفاعل المجتمعي والمشاركة الفاعلة داخل وخارج المدرسة.

وتتفق هذه النتائج جزئياً مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات السابقة، فقد أظهرت دراسة الشهري (٢٠٢٣) أن معلمي صعوبات التعلم يمتلكون اتجاهات سلوكية مرتفعة نحو توظيف هذه التطبيقات، وهو ما أكدته أيضاً دراسة الغوييري (٢٠٢٣)، التي كشفت عن ارتفاع الاتجاهات السلوكية لدى معلمات الصفوف الأولية. وتدعم هذه النتيجة كذلك دراسة إسديرة (٢٠٢٤)، التي أوضحت أن

معلمي علم النفس في المرحلة الثانوية لديهم اتجاهات سلوكية إيجابية مرتفعة، وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة آل مسلم وموكلي (٢٠٢٣)، والتي أوضحت أن معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية سجلن مستوى مرتفعًا جدًا من الاتجاهات السلوكية. كما تختلف هذه النتائج أيضًا مع دراسة حسب (٢٠٢٣)، التي بينت أن الاتجاهات السلوكية لمعلمي الدراسات الاجتماعية جاءت منخفضة.

ت. البعد الوجداني: لقياس اتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، فيما يتعلق بالبعد الوجداني، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل عبارة من عبارات (البعد الوجداني)، بعد أن أعطيت الاختيارات: (أوافق تمامًا، أوافق إلى حد ما، محايد، أختلف إلى حد ما، أختلف تمامًا)، مستويات الأداء (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٤) التالي:

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لعبارات البعد الوجداني

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	ترتيب القيمة	المستوى
أشعر بالثقة في قدرتي على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقررات الدراسات الإسلامية.	٣.٥٠٤	١.٤٣٥	٪٧٠.٠٧	٣	مرتفع
أتحمس كثيرًا لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع طلابي.	٣.٥٨٥	١.٤٥٣	٪٧١.٧٠	٢	مرتفع
أشعر بالقلق عند تغيير طريقي في التدريس؛ لذلك لا أحب استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٣.٣٠٤	١.٤٣١	٪٦٦.٠٧	٥	معتدل
أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن يضفي نوعًا من المرح والتشويق عند عرض مقررات الدراسات الإسلامية.	٣.٦٣٧	١.٣٧٥	٪٧٢.٧٤	١	مرتفع
أشعر بالقلق من أن الاعتماد الكبير على التكنولوجيا قد يؤدي إلى فقدان التفاعل الشخصي بين المعلم والطالب.	٣.٠٣٧	١.٤١١	٪٦٠.٧٤	٦	معتدل
أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن يجعل التعليم أكثر تعقيدًا للطلاب.	٣.٤٠٧	١.٤٢٦	٪٦٨.١٥	٤	مرتفع
البعد الوجداني ككل	٣.٤١٢	١.٢٤٧	٪٦٨.٢٥	٢	مرتفع

يعرض جدول (١٤) نتائج استجابات معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام حول الاتجاهات الوجدانية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا البعد (٣.٤١٢)، بانحراف معياري (١.٢٤٧)، وبأهمية نسبية (٦٨.٢٥٪)، مما يصنف ضمن المستوى "المرتفع"، ويُظهر اتجاهات إيجابية عامة لدى المعلمين نحو توظيف هذه التطبيقات في العملية

التعليمية، بحيث تصدرت العبارة: "أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن يضيف نوعاً من المرح والتشويق عند عرض مقررات الدراسات الإسلامية" قائمة العبارات بمتوسط (٣.٦٣٧)، وأهمية نسبية (٧٢.٧٤٪)، تلتها عبارة: "أتمس كثيراً لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع طلابي" بمتوسط (٣.٥٨٥)، وأهمية نسبية (٧١.٧٠٪)، ثم عبارة: "أشعر بالثقة في قدرتي على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي" بمتوسط (٣.٥٠٤)، وأهمية نسبية (٧٠.٠٧٪)، وكلها تقع ضمن المستوى المرتفع، وجاءت بعض العبارات التي تعكس مشاعر تردد أو تحفظ في المستوى "المعتدل"، مثل: "أشعر بالقلق عند تغيير طريقتي في التدريس؛ لذلك لا أحب استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي" بمتوسط (٣.٣٠٤)، وأهمية نسبية (٦٦.٠٧٪)، وعبارة: "أشعر بالقلق من أن الاعتماد الكبير على التكنولوجيا قد يؤدي إلى فقدان التفاعل الشخصي بين المعلم والطالب" بمتوسط (٣.٠٣٧)، وأهمية نسبية (٦٠.٧٤٪). وتفسر هذه النتائج بأن المعلمين يُظهرون اتجاهات إيجابية قوية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، تتجلى في الحماسة والثقة وإدراك الأثر المحفز لاستخدام هذه التطبيقات، إلا أن هناك بعض القلق الطبيعي المرتبط بالتحول من الأساليب التقليدية إلى التقنيات الجديدة، خاصة فيما يتعلق بالتفاعل الإنساني والمباشر داخل الفصل، ويمكن عزو هذه النتائج إلى عدة عوامل، من أبرزها: تحسن حضور التكنولوجيا في البيئة التعليمية، مما ساهم في تشكيل مواقف وجدانية إيجابية لدى المعلمين؛ نتيجة تعرضهم المتكرر للتقنيات الحديثة ودورها في تحسين مخرجات التعلم، ووجود وعي عام بمتطلبات التطوير المهني ومواكبة التحول الرقمي، مما عزز من الثقة والدافعية لدى المعلمين في استخدام هذه التطبيقات، خاصة في ظل التوجه الوطني نحو تعزيز التقنيات التعليمية ضمن رؤية المملكة ٢٠٣٠، ومن حيث المشاعر المتحفظة نسبياً فإنها قد تعود إلى الارتباط العاطفي بالأساليب التقليدية في التدريس، أو القلق من فقدان البعد الإنساني في العملية التعليمية، وهو أمر شائع عند تبني أي ابتكارات تقنية جديدة، وتشير نتائج الاتجاه الوجداني إلى توجه نفسي إيجابي من قبل معلمي الدراسات الإسلامية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مع وجود قدر محدود من القلق الطبيعي المصاحب للتغيير، وتُبرز هذه النتائج أهمية تعزيز الثقة عبر التدريب العملي وتقديم نماذج ناجحة لتوظيف الذكاء الاصطناعي، مع الحفاظ على التوازن بين التقنية والتفاعل الإنساني، بما يعزز من تجربة التدريس دون المساس بخصوصية العلاقة التربوية داخل الصف.

تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات السابقة، فقد أظهرت دراسة الشهري (٢٠٢٣)، أن الاتجاهات الوجدانية لدى معلمي صعوبات التعلم نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاءت بمستوى مرتفع، كما توصلت دراسة الغويري (٢٠٢٣)، إلى نتائج مماثلة لدى معلمات الصفوف الأولية، حيث سجلت اتجاهاتهن الوجدانية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي

في التعليم مستوى مرتفعاً أيضاً، وتتفق هذه النتيجة كذلك مع دراسة إسديرة (٢٠٢٤)، التي أوضحت أن معلمي علم النفس في المرحلة الثانوية لديهم اتجاهات وجدانية إيجابية بمستوى مرتفع نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن بعض الدراسات، مثل دراسة آل مسلم وموكلي (٢٠٢٣)، التي أظهرت أن معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية أبدین اتجاهات وجدانية إيجابية بمستوى مرتفع جداً، مما يشير إلى تفاوت في درجة الإيجابية وليس في الاتجاه العام، كما تختلف كذلك مع نتائج دراسة حسب (٢٠٢٣)، التي توصلت إلى أن الاتجاهات الوجدانية لمعلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف الذكاء الاصطناعي كانت منخفضة.

ويخلص الجدول (١٥) التالي اتجاهات معلمي مقررات الدراسات الإسلامية في التعليم العام نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أبعاده الثلاثة (المعرفي، السلوكي، الوجداني):

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاتجاهات

المستوى	ترتيب القيمة	الأهمية النسبية	الانحراف المعياري	المتوسط	البعد
مرتفع	١	%٦٨.٤٩	١.٢٠٧	٣.٤٢٥	البعد المعرفي
معتدل	٣	%٦٦.٨٤	١.١٦٤	٣.٣٤٢	البعد السلوكي
مرتفع	٢	%٦٨.٢٥	١.٢٤٧	٣.٤١٢	البعد الوجداني
معتدل		%٦٧.٨٦	١.١٣٢	٣.٣٩٣	اتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي خلال تدريسهم

يعرض جدول (١٥) ملخصاً لاتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مقسمة إلى ثلاثة أبعاد رئيسية: الاتجاه المعرفي، الاتجاه السلوكي، والاتجاه الوجداني، بالإضافة إلى المتوسط العام لكافة الاتجاهات، وقد بلغ المتوسط الكلي لجميع الاتجاهات (٣.٣٩٣)، بانحراف معياري (١.١٣٢)، وبأهمية نسبية (%٦٧.٨٦)، مما يضعها ضمن المستوى "المعتدل". بحيث جاء البعد المعرفي في المرتبة الأولى بمتوسط (٣.٤٢٥)، وأهمية نسبية (%٦٨.٤٩)، مصنفاً ضمن المستوى المرتفع. تلاه البعد الوجداني بمتوسط (٣.٤١٢)، وأهمية نسبية (%٦٨.٢٥)، أيضاً ضمن المستوى المرتفع. أما البعد السلوكي، فقد جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣.٣٤٢)، وأهمية نسبية (%٦٦.٨٤)، مصنفاً ضمن المستوى المعتدل. وتفسر هذه النتائج بأن معلمي الدراسات الإسلامية يتمتعون بدرجة مرتفعة من البعد المعرفي والوجداني نحو توظيف الذكاء الاصطناعي، إلا أن السلوك الفعلي نحو توظيف هذه المعرفة والمشاعر في الفصول الدراسية، لا يزال بحاجة إلى تعزيز، كما أن هذا التباين يعكس وجود استعداد ذهني وعاطفي جيد، يقابله تحفظ أو تردد نسبي في ممارسة هذه التطبيقات على نحو عملي ومستمر، ويمكن عزو هذا التفاوت بين أبعاد الاتجاهات إلى عدة عوامل،

أبرزها: قلة الفرص التدريبية التطبيقية التي تُترجم الاتجاهات المعرفية والوجدانية إلى سلوك فعلي، حيث تقتصر بعض المدارس إلى برامج مستمرة لتدريب المعلمين على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي داخل الفصل، وضعف البنية التحتية التقنية، أو محدودية الوصول إلى البرامج والتطبيقات المتقدمة، مما يحول دون تفعيل ما يمتلكه المعلمون من وعي ومشاعر إيجابية، وقلة الدعم المؤسسي، والتحفيز الوظيفي قد تُضعف من دافعية المعلمين لممارسة ما يؤمنون به نظريًا، ومما سبق يتبين لنا أن هناك قاعدة معرفية وعاطفية قوية لدى معلمي الدراسات الإسلامية تدعم تبني الذكاء الاصطناعي في التعليم، وهو ما يشكل أساسًا مهمًا يمكن البناء عليه لتطوير السلوك العملي، وعلى ذلك، تزداد مسؤولية المؤسسات التعليمية بتوفير بيئة تعليمية محفزة، وبرامج تطوير مهني مستمرة تركز على المهارات التطبيقية، إلى جانب دعم تقني فعال يمكن المعلمين من ترجمة اتجاهاتهم الإيجابية إلى ممارسات تعليمية واقعية، تعزز من جودة التعليم وتواكب التحول الرقمي المنشود.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت له دراسة صالح والصرماني (٢٠٢٣)، التي أظهرت اتجاهًا متوسطًا لدى المعلمين نحو توظيف التقنيات الحديثة في التعليم، كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الليمون (٢٠٢٤)، والتي أفادت بأن اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو التعلم الإلكتروني جاءت بدرجة متوسطة. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسات سابقة أظهرت اتجاهات مرتفعة أو مرتفعة جدًا نحو توظيف الذكاء الاصطناعي، مثل دراسة آل مسلم وموكلي (٢٠٢٣)، التي أوضحت أن معلمات العلوم لديهن اتجاهات إيجابية بمستوى مرتفع جدًا، وكذلك دراسة الشهري (٢٠٢٣)، وإسديرة (٢٠٢٤)، التي بينت جميعها أن المعلمين يمتلكون اتجاهات إيجابية مرتفعة في أبعاد الاتجاهات الثلاثة (المعرفي، الوجداني، السلوكي).

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (٠.٠٥) في واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى إلى: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، المرتبة الوظيفية، المرحلة التعليمية؟

للإجابة على هذا السؤال، قام الباحث بحساب التكرارات، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية، بالإضافة إلى تطبيق اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis)؛ للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام، تبعًا لبعض المتغيرات الديموغرافية، وكانت النتائج كما يلي:

أولاً: الفروق وفق اختلاف المؤهل العلمي:

جدول (١٦) اختبار كروكسال واليس ومتوسطات مكون توظيف الذكاء الاصطناعي حسب اختلاف المؤهل العلمي

مستوى المؤهل العلمي	الإحصائية	تخطيط التدريس	تنفيذ التدريس	تقويم التدريس	توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي خلال تدريسهم
جامعي	المتوسط	٢.٨٨٨	٢.٩٢٩	٢.٨٠٢	٢.٨٧٣
	الانحراف المعياري	١.٢٥٢	١.٣٠٨	١.٣٥٢	١.٢٤٧
دبلوم عال	المتوسط	٢.٥٥٨	٢.٣٣٣	٢.٢٩٢	٢.٣٩٤
	الانحراف المعياري	١.٢٧٦	١.١٧٩	١.٢٨٧	١.٢١١
ماجستير	المتوسط	٢.٢٧٣	٢.٣٥٢	٢.١٣٦	٢.٢٥٤
	الانحراف المعياري	١.٣٧٥	١.٣٨٧	١.٤١٦	١.٣٢٥
دكتوراه	المتوسط	٢.٠٥١	٢.٠٠٠	٢.١٤٨	٢.٠٦٧
	الانحراف المعياري	٠.٩٧٩	١.١٧٤	١.١٨١	١.٠٨٩
اختبار كروكسال واليس					
درجات الحرية					
مستوى الدلالة **					
***دالة عند مستوى ٠.٠٠٥					

يعرض جدول (١٦) نتائج تحليل الفروق في واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام وفقاً لاختلاف المؤهل العلمي، باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى اختبار كروكسال واليس؛ للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلك الفئات، وفقاً لمؤهلاتهم العلمية (جامعي، دبلوم عال، ماجستير، دكتوراه)، وتشير النتائج إلى أن أعلى متوسط في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بجميع مكونات التدريس (تخطيط، تنفيذ، تقويم) كان لدى المعلمين الحاصلين على الدرجة الجامعية، إذ بلغ متوسطهم العام في جميع المكونات (٢.٨٧٣)، وهو الأعلى مقارنة ببقية الفئات، في حين جاءت أدنى المتوسطات لدى حملة درجة الدكتوراه، حيث بلغ المتوسط العام (٢.٠٦٧)، يليه حملة الماجستير بمتوسط (٢.٢٥٤)، ثم حملة الدبلوم العالي بمتوسط (٢.٣٩٤)، وتبين نتائج اختبار كروكسال أن قيمة الدلالة الإحصائية في جميع المكونات تجاوزت مستوى الدلالة المعتمد (٠.٠٥)؛ حيث كانت القيمة في المكون الكلي (٠.٠٨٠)، وهي غير دالة إحصائياً، رغم اقترابها من الحد الفاصل، وبذلك توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

مستويات توظيف الذكاء الاصطناعي، تعزى لاختلاف المؤهل العلمي بين المعلمين. ويُمكن تفسير غياب الفروق الإحصائية بعوامل متعددة، من بينها تقارب فرص التدريب المهني والتقني لجميع المعلمين، نتيجة للسياسات التعليمية الموحدة التي تتبناها الجهات المختصة، فضلاً عن التوسع المتوازن في توفير تطبيقات الذكاء الاصطناعي داخل الميدان التربوي، مما يمنح فرصاً متكافئة للاستخدام، كما أن الثقافة المؤسسية والتعليمات النظامية المشتركة تفرض معايير موحدة للتوظيف التقني في التعليم، وهو ما يقلص من الفروق المحتملة بين المعلمين باختلاف مستوياتهم الأكاديمية، وبناءً على ذلك، تؤكد هذه النتائج أن المؤهل العلمي ليس مؤشراً حاسماً في التنبؤ بمدى توظيف المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، وهو ما يشير إلى أهمية التركيز على تطوير المهارات التقنية والتدريب المستمر لجميع المعلمين، بغض النظر عن مؤهلهم العلمي، لضمان تكامل الذكاء الاصطناعي في بيئات التعلم بطريقة أكثر فاعلية وشمولية.

نتفق نتائج الدراسة الحالية، مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات السابقة التي أكدت هذه النتيجة، فقد أظهرت دراسة الخيبري (٢٠٢٠)، أن توظيف معلمات المرحلة الثانوية بمحافضة الخرج لتطبيقات الذكاء الاصطناعي لم يتأثر بالمؤهل العلمي، مما يشير إلى أن المؤهل العلمي ليس بالضرورة عاملاً فاصلاً في ممارسات توظيف التقنية، كما اتفقت دراسة المساعيد (٢٠٢٤)، مع هذه النتيجة، حيث لم تجد فروقاً دالة إحصائية بين المعلمين في مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي وفقاً لمؤهلاتهم العلمية، وهو ما يتوافق كذلك مع دراسة المقيطي وأبو العلا (٢٠٢٢)، التي أكدت أن مستوى المؤهل العلمي لم يكن مؤثراً في توظيف هذه التطبيقات ضمن البيئات التعليمية التي تم تحليلها، وتختلف هذه النتائج مع ما أورده دراسة آغا (٢٠٢٥)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع توظيف الذكاء الاصطناعي تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي، حيث كانت النتائج لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهلات علمية عليا.

ثانياً: الفروق وفق اختلاف الخبرة في مجال التعليم:

جدول (١٧) اختبار كروكسال واليس ومتوسطات مكون توظيف الذكاء الاصطناعي حسب الخبرة في التدريس

مستوى الخبرة	الإحصائية	تخطيط التدريس	تنفيذ التدريس	تقويم التدريس	توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي خلال تدريسهم
١٠-٥ سنوات	المتوسط	٢.٩٨١	٣.٠٢٦	٢.٩٣٣	٢.٩٨٠
	الانحراف المعياري	١.٢٩٦	١.٣٠٢	١.٣٨٥	١.٢٨٤
	المتوسط	٢.٤٩٣	٢.٥٠٩	٢.٢٦٨	٢.٤٢٣

١٠-١٥	الانحراف المعياري	١.١٩٩	١.٣٢١	١.٢٠٤	١.١٧٩
١٥ سنة وأكثر	المتوسط	٢.٦٠٧	٢.٥٤٤	٢.٥٠٠	٢.٥٥٠
	الانحراف المعياري	١.٢١٢	١.٢٦٧	١.٣٢٤	١.٢٠٠
اختبار كروكسال واليس					
درجات الحرية					
مستوى الدلالة **					
**دالة عند مستوى ٠.٠٥					

يبين جدول (١٧) نتائج تحليل الفروق في واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام، وفقاً لاختلاف سنوات الخبرة التعليمية، وقد تم استخدام اختبار كروكسال واليس للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين الفئات الثلاث: (٥-١٠ سنوات، ١٠-١٥ سنة، ١٥ سنة وأكثر)، ويتضح من المتوسطات الحسابية أن المعلمين ذوي الخبرة من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات هم الأكثر توظيفاً لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في جميع مكونات التدريس، حيث بلغ المتوسط العام لتوظيفهم (٢.٩٨٠)، وهو الأعلى بين جميع الفئات، وجاءت أدنى درجات التوظيف لدى المعلمين ممن تتراوح خبرتهم بين ١٠ و ١٥ سنة، بمتوسط عام بلغ (٢.٤٢٣)، يليهم المعلمون الذين لديهم خبرة تفوق ١٥ سنة، بمتوسط (٢.٥٥٠). وأظهرت نتائج اختبار كروكسال واليس للمكون الكلي لتوظيف الذكاء الاصطناعي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٤٢)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات المختلفة في مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي تعزى إلى الخبرة التدريسية، وعلى مستوى المكونات الفرعية، جاءت الفروق في تنفيذ وتقييم التدريس عند حدود الدلالة (٠.٠٥٨ و ٠.٠٩١)، مما يظهر اقترابها من الدلالة الإحصائية، بينما لم تكن الفروق في تخطيط التدريس دالة (٠.١٥١)، وتوضح هذه النتائج بأن المعلمين الأقل خبرة نسبياً (٥-١٠ سنوات) كانوا أكثر تفاعلاً مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مقارنة بزملائهم الأكثر خبرة، ويمكن تفسير تفوق المعلمين من الفئة العمرية المتوسطة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بكونهم أكثر قرباً من التحولات الرقمية التي يشهدها التعليم، إذ تزامنت بداياتهم المهنية مع صعود هذه التقنيات، مما جعلهم أكثر قابلية للتكيف معها. في المقابل، قد يُظهر المعلمون ذوو الخبرة الطويلة قدرًا من التحفظ تجاه اعتماد الأدوات التقنية، نظرًا لاعتمادهم الكبير على أساليبهم التقليدية، وضعف انخراطهم في برامج التدريب التقني الحديثة. وتعزى الفروق الإحصائية إلى أن المعلمين الأحدث عهدًا غالبًا ما تلقوا تدريبًا أكاديميًا في بيئة تعليمية تشهد نموًا ملحوظًا في الذكاء الاصطناعي، إضافة إلى مشاركتهم النشطة في الفصول الدراسية، بعكس من انتقلوا إلى مهام إدارية تقلل من فرص تفاعلهم مع الأدوات الرقمية. كما أن البرامج التدريبية الحديثة تميل إلى استهداف المعلمين الجدد، مما يمنحهم فرصًا أكبر للتفاعل مع هذه التقنيات. وتشير هذه النتائج

إلى أن سنوات الخبرة تُعد من العوامل المؤثرة في مدى توظيف الذكاء الاصطناعي، مما يستدعي تطوير برامج مهنية مرنة تستجيب لحاجات المعلمين بجميع مستويات الخبرة، مع التركيز على إشراك المعلمين ذوي الخبرات الطويلة في عمليات التحديث المهني والتحول الرقمي.

تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الغامدي (٢٠٢٤)، التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية في تصورات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود حول متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي لتطوير الأداء الأكاديمي تبعاً للخبرة، وجاءت النتائج لصالح الفئات ذات الخبرة الأقل من عشر سنوات، واتفقت هذه النتائج أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة العديل والعديل (٢٠٢٢)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستخدام أدوات التعلم الرقمية في التدريس تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، واختلفت هذه النتائج مع ما أوردته عدة دراسات سابقة، من بينها دراسة الشطي وآخرون (٢٠٢٤)، التي لم تجد فروقاً دالة إحصائية في مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي لتحسين مخرجات التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بالكويت وفقاً لسنوات الخبرة، كما أظهرت دراسة الزهراني والزهراني (٢٠٢٣)، نتائج مشابهة، حيث لم يُلاحظ وجود فروق ذات دلالة في آليات توظيف الذكاء الاصطناعي في عملية التقويم التعليمي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ثالثاً: الفروق وفق اختلاف المرتبة الوظيفية:

جدول (١٨) اختبار كروكسال واليس ومتوسطات مكون توظيف الذكاء الاصطناعي حسب المرتبة الوظيفية

مستوى المرتبة الوظيفية	الإحصائية	تخطيط التدريس	تنفيذ التدريس	تقويم التدريس	توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي خلال تدريسهم
معلم ممارس	المتوسط	٢.٩٤٧	٢.٩٥٣	٢.٨٤٩	٢.٩١٦
	الانحراف المعياري	١.٢٢٤	١.٢٨٧	١.٣٢٧	١.٢٢٦
معلم متقدم	المتوسط	٢.١١٣	٢.١٥٥	١.٨٦٧	٢.٠٤٥
	الانحراف المعياري	١.٢٣٤	١.١٥٣	١.٢١٧	١.١٠٩
معلم خبير	المتوسط	١.٧٠١	١.٦٦٧	١.٧٧٨	١.٧١٥
	الانحراف المعياري	٠.٩٣٥	١.٠٥٤	١.٠٨٧	١.٠٠٩
اختبار كروكسال واليس					
درجات الحرية					
مستوى الدلالة **					
**دالة عند مستوى ٠.٠٥					

يعرض جدول (١٨) نتائج اختبار كروكسال وليس لتحليل الفروق في واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام، وفقًا لاختلاف المرتبة الوظيفية (معلم ممارس، معلم متقدم، معلم خبير)، حيث تظهر البيانات أن أعلى متوسطات توظيف لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في جميع مكونات التدريس كانت من نصيب المعلمين الممارسين، حيث بلغ المتوسط الكلي لتوظيفهم (٢٠٩١٦)، يليه المعلمون المتقدمون بمتوسط (٢٠٤٥٠)، ثم المعلمون الخبراء بأدنى متوسط بلغ (١٠٧١٥)، ونتائج اختبار كروكسال وليس في جميع المكونات كانت دالة إحصائيًا عند مستوى أقل من (٠.٠٠٥)، و (٠.٠٠١ في المؤشر العام)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي تعزى لاختلاف المرتبة الوظيفية، وتبين هذه النتائج بوضوح أن المعلمين في المرتبة الأدنى (الممارسون)، هم الأكثر توظيفًا لتطبيقات الذكاء الاصطناعي مقارنة بزملائهم في المراتب الأعلى، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين الممارسين غالبًا ما يكونون أكثر تفرغًا للتدريس المباشر داخل الصفوف الدراسية، ويواجهون يوميًا احتياجات الطلاب التعليمية التي تتطلب حلولًا تقنية فعالة، فيدفعهم ذلك إلى تبني التطبيقات الحديثة مثل الذكاء الاصطناعي، أما المعلمون المتقدمون والخبراء، فقد يشغلون مهامًا إشرافية أو إدارية إضافية، مما يقلل من انخراطهم العملي في تنفيذ الأنشطة الصفية التكنولوجية، وقد يكون لديهم اعتماد أكبر على خبراتهم التربوية السابقة، أو قد يواجهون حواجز في التطوير المهني المستمر في المجال التقني، ويمكن عزو هذه الفروق الملحوظة إلى عدة عوامل، أبرزها: طبيعة الدور الوظيفي، حيث يتمحور دور المعلم الممارس حول التدريس الصفّي المباشر، مما يتطلب منه استخدام أدوات تعليمية فعالة، تشمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والفجوة في التطوير المهني التقني، قد يكون المعلمون في الرتب الأعلى لم يتلقوا تدريبات كافية تواكب التغيرات السريعة في المجال التكنولوجي، أو لم يشاركوا بفاعلية في البرامج الموجهة لتقنيات الذكاء الاصطناعي، والانخراط الميداني، في حين يميل المعلم الممارس إلى التفاعل اليومي مع المشكلات الصفية التي تتطلب حلولًا مرنة وفورية، وهو ما قد يجعله أكثر انفتاحًا على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة مقارنة بنظرائه الأعلى مرتبة، وتؤكد هذه النتائج أهمية إعادة النظر في تصميم البرامج التدريبية، والتطويرية للمعلمين في الرتب المتقدمة والخبراء، بحيث تركز بشكل أكبر على تعزيز كفاءاتهم التقنية، وتقديم نماذج توظيف فعالة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، بما يضمن تكامل الأدوار المختلفة لجميع المراتب الوظيفية في تحقيق تحول رقمي مستدام في التعليم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة لطفي (٢٠٢٣)، والتي بيّنت أن مستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي يختلف باختلاف المرتبة الوظيفية للمعلمين، حيث كانت الفروق دالة إحصائيًا لصالح المعلمين في الرتب الوظيفية الأدنى. وتختلف هذه النتائج مع ما خلصت إليه دراسة المقيطي وأبو العلا (٢٠٢٢)، التي لم ترصد فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى التوظيف وفقًا

لمتغير المرتبة الوظيفية، ويؤيد هذا الاتجاه أيضًا كل من دراسة الغامدي (٢٠٢٤)، ودراسة الشطي وآخرون (٢٠٢٤)، حيث أشارت كلاهما إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في توظيف الذكاء الاصطناعي تبعًا للمرتبة الوظيفية.

رابعًا: الفروق وفق اختلاف المرحلة التعليمية:

جدول (١٩) اختبار كروكسال واليس ومتوسطات مكون توظيف الذكاء الاصطناعي حسب المرحلة التعليمية

مستوى المرحلة التعليمية	الإحصائية	تخطيط التدريس	تنفيذ التدريس	تقويم التدريس	توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي خلال تدريسهم
الابتدائية	المتوسط	٢.٨٧٢	٢.٨٤٤	٢.٧٠٤	٢.٨٠٧
	الانحراف المعياري	١.١٣٦	١.١٧٣	١.٢١٣	١.١٣١
المتوسطة	المتوسط	٢.٨٥٠	٢.٨٩٥	٢.٦٩٨	٢.٨١٥
	الانحراف المعياري	١.٢٩٤	١.٤١٤	١.٤١٢	١.٣٠٠
الثانوية	المتوسط	٢.٥٥٢	٢.٥٧٥	٢.٥٨٩	٢.٥٧٢
	الانحراف المعياري	١.٣٩٦	١.٣٩٦	١.٤٩٦	١.٣٨٣
اختبار كروكسال واليس					١.٥٤١
درجات الحرية					٢
مستوى الدلالة **					٠.٠٣٠
**دالة عند مستوى ٠.٠٥					

يبين جدول (١٩) نتائج تحليل الفروق في واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام، وفقًا لاختلاف المرحلة التعليمية التي يعملون بها (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، وقد تم استخدام اختبار كروكسال واليس لاختبار الفروق بين المجموعات، حيث أظهرت المتوسطات الحسابية أن أعلى مستوى لتوظيف الذكاء الاصطناعي سجله معلمو المرحلة المتوسطة بمتوسط (٢.٨١٥)، يليهم معلمو المرحلة الابتدائية بمتوسط (٢.٨٠٧)، ثم معلمو المرحلة الثانوية بأدنى متوسط (٢.٥٧٢)، وعلى مستوى مكونات التدريس الثلاثة (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، جاءت الفروق في جميعها لصالح المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، بينما سُجلت أدنى مستويات التوظيف لدى المعلمين في المرحلة الثانوية. وبينت نتائج اختبار كروكسال واليس أنه لم تظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية في أي من المكونات الثلاثة أو في المتوسط الكلي، حيث جاءت جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من (٠.٠٥)، أدناها (٠.٤٦٣)، وأعلاها (٠.٧٨٤)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية

في توظيف الذكاء الاصطناعي تُعزى إلى المرحلة التعليمية، وتشير هذه النتائج إلى أن مستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لا يختلف بشكل جوهري بين معلمي الدراسات الإسلامية في المراحل التعليمية المختلفة، وعلى الرغم من تسجيل معلمي المرحلتين الابتدائية والمتوسطة معدلات أعلى نسبياً، إلا أن هذه الفروق لم تكن كافية لتبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، ويمكن تفسير تقارب مستويات التوظيف بين المراحل التعليمية الثلاث بعدة أسباب، منها: البرامج التدريبية الموحدة التي قد تُقدم للمعلمين على اختلاف مراحلهم، مما يؤدي إلى تقارب في مستوى الاستخدام الفعلي للتقنيات، وتشابه التحديات التقنية والبنية التحتية بين المراحل، حيث قد تواجه المدارس من جميع المستويات صعوبات متقاربة في التوفير أو تفعيل الكامل لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتداخل الأدوار التعليمية، خاصة في المناهج الموحدة، مما يجعل طبيعة توظيف التقنيات التكنولوجية متقاربة نسبياً بين المراحل. ويمكن عزو هذه النتائج إلى أن الجهود التطويرية والتدريبية التي تستهدف توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم تُنفذ غالباً بشكل شامل على مستوى المناطق التعليمية ولا تُفصل بالضرورة حسب المرحلة، وإن التشابه في محتوى المناهج بمقررات الدراسات الإسلامية، من حيث الأسلوب والمنهجية، في المراحل المختلفة، قد لا يتطلب تبايناً كبيراً في أدوات التدريس التقنية المستخدمة، كما أن الفروق الفردية تكمن بين المعلمين، لا المرحلة التعليمية وحدها، فقد تكون عاملاً أكبر تأثيراً في مدى التوظيف، مثل الدافعية الشخصية، والميل نحو التطوير المهني، ومدى استخدام التقنية في الحياة الشخصية، وبناءً على ما سبق، تؤكد هذه النتائج أن المرحلة التعليمية وحدها ليست مؤشراً حاسماً في مستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقررات الدراسات الإسلامية، مما يؤكد على ضرورة مواصلة تقديم برامج تدريبية مرنة وموجهة تلبي احتياجات المعلمين في مختلف المراحل، مع تعزيز ثقافة التوظيف العملي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل يضمن تكافؤ الفرص في التوظيف والاستفادة منها داخل البيئة التعليمية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة خريص والشهري (٢٠٢٥)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف المعلمات لبعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي تعزى لمتغير المرحلة التعليمية. وتتفق هذه النتائج أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة السعيد والمنوري (٢٠٢٢)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات توظيف المعلمين للتعليم الإلكتروني تعود إلى متغير المرحلة التعليمية. وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الزهراني والزهراني (٢٠٢٣)، والتي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وفقاً لاختلاف المرحلة التعليمية. كما تختلف أيضاً مع دراسة النصري والمفرجي (٢٠٢٢)، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف التقنيات الحديثة في التدريس تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

الفصل الخامس

ملخص الدراسة

- ملخص الدراسة
- توصيات الدراسة
- مقترحات الدراسة
- قائمة المراجع
- المراجع العربية
- المراجع الأجنبية
- الملاحق

تناول هذا الفصل ملخصاً شاملاً لفصول الدراسة، بهدف تقديم صورة متكاملة لما تم إنجازه خلال مراحل الدراسة، وقد تم في هذا الفصل عرض أهم ما ورد في كل فصل من فصولها، مع التركيز على أبرز النتائج التي تم التوصل إليها، واختتم بتقديم عدد من التوصيات التي تستند إلى نتائج الدراسة، بالإضافة إلى مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تشكل منطلقاً لدراسات مستقبلية في مجال توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ورصد اتجاهاتهم نحو توظيف هذه التطبيقات في التدريس، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى التوظيف، والتي قد تُعزى إلى بعض المتغيرات الديموغرافية. وقد سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، واتجاهاتهم نحوها؟ وتمت معالجة هذا السؤال من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- ما واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي؟
- ما اتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريسهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (٠.٠٥) في واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، تُعزى إلى: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، المرتبة الوظيفية، المرحلة التعليمية؟

وقد اشتملت هذه الدراسة على خمسة فصول رئيسة، بالإضافة إلى القوائم الخاصة بالمراجع، والجداول، والملاحق. وفيما يأتي توضيح لهذه الفصول:

الفصل الأول: المدخل إلى الدراسة: يتناول هذا الفصل الإطار التمهيدي للدراسة، حيث يشتمل على: مقدمة الدراسة، ومشكلتها، وتساؤلاتها، وأهدافها، وأهميتها، وحدودها، ومصطلحاتها الإجرائية.

الفصل الثاني: أدبيات الدراسة والدراسات السابقة: يستعرض هذا الفصل الإطار النظري المتعلق بموضوع الدراسة، كما يُبرز أبرز ما توصلت إليه الدراسات السابقة، بهدف بناء أساس علمي للبحث الحالي وتحديد موقعه ضمن السياق المعرفي. وقد تضمن هذا الفصل المحاور الآتية: المحور الأول ويتناول الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم، والمحور الثاني ويتضمن توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في تعليم الدراسات الإسلامية، والمحور الثالث ويتناول اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي.

الفصل الثالث: منهج الدراسة وإجراءاتها: يستعرض هذا الفصل منهج الدراسة وإجراءاتها، حيث تم اختيار المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة. تم تحديد مجتمع الدراسة ليشمل جميع معلمي الدراسات الإسلامية في مدارس الدرعية الحكومية، وقد بلغ عددهم ١٣٥ معلمًا. كما تم تصميم أداتين رئيسيتين للدراسة: استبانة لقياس واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي: تتكون من ٣٤ عبارة تغطي مجالات التخطيط، التنفيذ، والتقويم، مقياس لقياس اتجاهات المعلمين: يتكون من ١٨ عبارة تتناول الأبعاد المعرفية، السلوكية، والوجدانية، تم التحقق من الخصائص السيكومترية للأداتين من خلال اختبار الصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والصدق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وأظهرت النتائج أن الأداتين تمتعا بموثوقية وصلاحية مناسبة. أما بالنسبة لإجراءات تطبيق الدراسة، فقد تم استخدام أساليب المعالجة الإحصائية التالية لتحليل البيانات: (ال تكرارات، المتوسطات، الانحرافات المعيارية، واختبار كروسكال واليس للكشف عن الفروق بين المجموعات). تم شرح كل خطوة من هذه الإجراءات بشكل دقيق لضمان توفير معلومات شاملة حول منهجية الدراسة وأدوات التحليل المستخدمة.

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها: يستعرض هذا الفصل النتائج التي أسفرت عنها الدراسة إجابةً على أسئلتها البحثية، مع مناقشة هذه النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وتم عرض نتائج واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى المعلمين، حيث أشارت إلى مستوى توظيف "معتدل" في جميع المكونات، مع تباين طفيف بين مكونات التخطيط، التنفيذ، والتقويم، وتفسير ذلك. ثم عرضت نتائج اتجاهات المعلمين، حيث أظهرت اتجاهات إيجابية بشكل عام، مرتفعة في البعدين المعرفي والوجداني، ومعتدلة في البعد السلوكي، وتم تفسير هذا التباين بين الوعي والتطبيق. وبعد ذلك، تم عرض نتائج اختبار الفروق تبعًا للمتغيرات، حيث لم توجد فروق دالة إحصائية وفقًا للمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية، بينما وجدت فروق دالة إحصائية تبعًا للمرتبة الوظيفية والخبرة التعليمية، وتمت مناقشة هذه النتائج وتفسيرها في سياق طبيعة البيئة التعليمية والخبرة والبنية التحتية المتاحة، مع مقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

الفصل الخامس: ملخص الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها: اشتمل هذا الفصل على عرض تلخيص موجز لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وأهدافها، كما قَدِّم مجموعة من التوصيات التطبيقية المستندة إلى تلك النتائج، بالإضافة إلى مقترحات لدراسات مستقبلية يمكن أن تُستكمل بها نتائج هذه الدراسة أو تتوسع في موضوعاته.

التوصيات:

- في ضوء ما توصلت له نتائج الدراسة الحالية، يقدم الباحث التوصيات التالية:
- توفير برامج تدريبية ممنهجة ومتخصصة، تستهدف معلمي الدراسات الإسلامية في جميع المراحل التعليمية، وتركز على الجوانب التطبيقية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في تخطيط وتنفيذ وتقويم

- التدريس، بما يُسهم في رفع الكفاءة العملية وتجاوز الفجوة المعرفية والسلوكية، على أن تستند هذه البرامج إلى تحليل دقيق لاحتياجات المعلمين الفعلية، وتخضع لمراجعة وتطوير مستمر.
- اعتماد سياسات تعليمية مرنة وواعية من قبل صُنّاع القرار تضمن التطوير المهني المستمر، والتحديثات التكنولوجية الدورية، والتوزيع العادل للموارد التقنية، بما يكفل تحقيق تكافؤ الفرص بين مختلف فئات المعلمين في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
 - تطوير البيئة المدرسية الرقمية والبنية التحتية التقنية من خلال توفير الحواسيب، وشبكات الإنترنت، والبرمجيات التفاعلية التربوية، بما يحقق الانسجام بين بيئة التعلم ومتطلبات التوظيف الفعال والأمن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
 - إعداد أدلة تربوية تطبيقية متخصصة توضح آليات توظيف الذكاء الاصطناعي بما يتوافق مع طبيعة المواد الشرعية، وتُسهم في تمكين المعلمين من بناء ممارسات تدريسية مبتكرة تعزز من التعلم النشط والفاعلية الصفية.
 - إطلاق آلية تقييم دورية تستند إلى التغذية الراجعة لقياس مستوى استخدام الذكاء الاصطناعي واتجاهات المعلمين نحوه مع مرور الوقت، بما يُسهم في تعديل البرامج التدريبية، ويدعم توجهات المملكة في التحول الرقمي التربوي وفق رؤية ٢٠٣٠.

المقترحات:

- استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة، يقترح الباحث ما يلي:
- إجراء دراسات كمية وتجريبية معمقة تستهدف أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي على نواتج التعلم، مثل التحصيل الدراسي، والفهم العميق للمفاهيم الدينية، وتنمية المهارات التفسيرية، بما يسهم في تعزيز الأدلة البحثية حول فاعلية الذكاء الاصطناعي في تعليم الدراسات الإسلامية.
 - تصميم أدوات قياس رقمية تربوية متقدمة ترصد الممارسات الفعلية للمعلمين داخل الفصول الدراسية أثناء توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتُسهم في دعم التقييم الموضوعي والتطوير المهني المبني على بيانات موثوقة.
 - إجراء دراسات مقارنة دولية، خاصة في الدول الإسلامية الرائدة في توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، من أجل استخلاص الدروس المستفادة، وتكييف التجارب الناجحة لتناسب السياق التربوي والثقافي السعودي.
 - التوسع في الدراسات الميدانية التي تستهدف وجهات نظر المستفيدين الأساسيين من العملية التعليمية، مثل الطلاب وأولياء الأمور، بهدف بناء صورة أكثر شمولاً عن واقع توظيف الذكاء الاصطناعي، وتعزيز التكامل التربوي بين جميع أطراف العملية التعليمية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

الأحمدي، طلال، والقحطاني، خالد. (٢٠٢٢). متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر المعلمين بمنطقة المدينة المنورة التعليمية وفقاً لمعايير الأمن السيبراني. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (٧١)، ٥٢٩-٥٧٩.

إسديرة، فوزية. (٢٠٢٤). اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو استخدام التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في تدريس مادة علم النفس. *مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي*، (٥)، ١٦، ٣٧٢-٣٤٩.

آغا، قمر. (٢٠٢٥). مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم. *مجلة جامعة حماة*، ٧ (١٣)، ١٥-٦٢.

آل سعود، سارة. (٢٠١٦). التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في الدراسات الاجتماعية". *مجلة سلوك*. ٣ (٤): ١٣٣-١٦٣.

آل مسلم، نهى وموكلي، خالد. (٢٠٢٣). اتجاهات معلمات العلوم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية للمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم منطقة جازان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جازان.

<https://drasah.com/Archiving/website/1016202305125171.pdf>

الألفي، هاني. (٢٠٢٢). القيادات الأكاديمية ودورها في تعزيز ممارسات الأمن السيبراني بالجامعات الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها بالجامعات المصرية. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، ١١٩، ٧٧٨-٧٠٩.

البشر، منى. (٢٠٢٠). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، ٢٠ (٢)، ٩٢-٢٧.

بكاري، مختار. (٢٠٢٢). تحديات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم. *مجلة المنتدى للدراسات والأبحاث الاقتصادية*، ٦ (١)، ٢٨٦-٣٠٥.

البهيجان، نورة، والسريبي، حصة، والعتيبي، جود، والعتيبي، خلود. (٢٠٢٥). الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم. *المجلة الدولية للحاسبات والمعلوماتية*. ٤ (١) ٩-٦١.

جامعة دمياط. (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي والتعليم: التحديات والرهانات (١٥ ديسمبر ٢٠١٩). كلية التربية النوعية، جامعة دمياط.

https://www.du.edu.eg/faculty/spe/pages/news_search.aspx?id=17500

الجريوي، سهام. (٢٠٢٠). أثر استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والتحصيل الدراسي في العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٩، ٢٦١-٢٨٩.

الحجاج، حرب، وأبو الحاج، مجدي. (٢٠١٧). اتجاهات المعلمين نحو استخدام الوسائل التعليمية وتقنيات التعلم في مدارس مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة ومعوقات استخدامها. دراسات العلوم التربوية، (٤٤) ٤، ٣٩-٥٣.

حسانين، نهى. (٢٠٢٣). توظيف الذكاء الاصطناعي لخدمة اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم المتقدمة للصحة النفسية والتربية الخاصة، ٢ (٥)، ١-٢٥.

حسب، علياء. (٢٠٢٣). مدى وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. ٢ (٤) ١-٤٤.

حسن، ياسمين. (٢٠٢٢). الذكاء الاصطناعي: الأسس ومجالات التطبيق في المكتبات وعلوم المعلومات. المجلة العربية لتكنولوجيا المعلومات والبيانات، ٢ (٢)، ٢٠٩-٢١٨.

الحصى، دينا، والنويهى، سهام، وإسماعيل، فاطمة، والسيد، مایسة. (٢٠٢٢). تطبيق منطق الارتباط في مجال الذكاء الاصطناعي وتمثيل المعرفة. مجلة بحوث بجامعة عين شمس، ٢ (١)، ١٤٠-١٧٠.

الحكمي، رنا، ومضوي، مسلم. (٢٠٢٣). واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات. ١٣ ٣٣-٧٦.

الحمادي، عنود. (٢٠٢٣). فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة باللغة الإنجليزية ومستوى الدافعية لدى طلاب المرحلة الأساسية. المجلة العربية للتربية النوعية، (٢٩)، ١٨٥-٢١٠.

الحناكي، لولوه. (٢٠٢٣). مدى امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم. مجلة الدراسات التربوية بجامعة منهور، ١٥ (٤)، ٦٤-٩٨.

الحناكي، منى، والحارثي، محمد. (٢٠٢٣). واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات الحاسب وتقنية المعلومات. *مجلة مستقبل التربية العربية*، ٣٠ (١٣٩)، ١١-٥٢.

خريص، ولأء، والشهري، فاطمة. (٢٠٢٥). واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلماتهن. *المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي*، (٧١)، ١٠٧-١٣٧.

الخيري، صبرية. (٢٠٢٠). درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. (١١٩)، ١١٩-١٥٢.

زروقي، رياض وفالته، أميرة. (٢٠٢٠). دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم العالي. *المجلة العربية للتربية النوعية*. ٤ (١٢) ١-١٢.

الزهراني، نوال والزهراني، أمل. (٢٠٢٣). آليات توظيف الذكاء الاصطناعي في عملية التقويم لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الطفولة والتربية جامعة الإسكندرية*، (٥٥) ١، ٤٨٩-٥٤٢.

السبيعي، قمرأ. (٢٠٢٤). مستوى توظيف معلمات المرحلة الثانوية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ١٧ (٢)، ٤٩٤-٥٢٨.

سدايا، الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (٢٠٢٤). $100 +$ أداة ذكاء اصطناعي لزيادة إنتاجية الأعمال. تم الاسترجاع من <https://sdaia.gov.sa/ar/MediaCenter/KnowledgeCenter/ResearchLibrary/AI-ProductivityTools.pdf>

سعد الله، عمار، وشواتح، وليد. (٢٠١٩). أهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم تطبيقات الذكاء الاصطناعي كتوجه حديث لتعزيز تنافسية الأعمال. المركز الديمقراطي العربي.

السعوي، نورة. (٢٠٢٤). إمكانية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في سياق تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في مدينة بريدة. *المجلة العربية للتربية النوعية*، ٣٠، ٤٧٣-٥١٦.

السعيد، حميد، والمنوري، سعيد. (٢٠٢٢). واقع توظيف التعليم الإلكتروني في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث*، (١٠) ٢، ٩٥-١١٧.

السلمي، عفاف. (٢٠١٧). تطبيقات الذكاء الاصطناعي لاسترجاع المعلومات في جوجل. *مجلة دراسات المعلومات*، ١ (١٩)، ١٠٣-١٢٤.

السلمي، فهد. (٢٠٢٢). اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم الإلكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع*، (٧٦)، ٤٥-٦١.

سليم، رانيا. (٢٠١٧). واقع توظيف معلمات المرحلة الثانوية لمستحدثات تقنيات التعليم في ضوء معايير الجودة الشاملة في مدينة جدة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٩٠)، ٢٢٦-٢٧٧.

شحاتة، نشوى. (٢٠٢٢). توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. *مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*، ١٠ (٢)، ٢٠٥-٢١٤.

الشطي، هديل، وأبو علي، آلاء، ونور، سعاد. (٢٠٢٤). واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١٢٧ (١)، ٨٨٣-٩٠٤.

شعبان، رشا. (٢٠٢٢). متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة: كلية الدراسات العليا للتربية نموذجًا. *مجلة العلوم التربوية بجامعة القاهرة*، ٣٠ (٣)، ٨٩-١٣٤.

الشهري، أحلام، والمعجل، طلال. (٢٠٢٤). فاعلية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس علم الفرائض في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث ثانوي في المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات*. ٦٢ (٦)، ٣٧٥-٤١٨.

الشهري، بندر. (٢٠٢٣). اتجاهات المعلم نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مواجهة صعوبات التعلم بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. *مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس*. ٢٦٣، ٩٥-١٤٣.

صالح، رقية، والصرماني، سعاد. (٢٠٢٣). اتجاهات المعلمين نحو استخدام الوسائل التعليمية في تدريس الرياضيات لتلاميذ الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة بنغازي. *مجلة القلم المبين*، (١٥) ٢، ١-٢٧.

الصبحي، صباح. (٢٠٢٠). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، (٤٤)، ٣١٩-٣٦٨.

صميلي، يحيى. (٢٠٢٣). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة صامطة. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*. (١٥)، ٣٢٣-١٩٥.

ضاهر، مصطفى، وهيك، سالم، وسالم، محمد. (٢٠٢٢). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم قبل الجامعي بمصر. *مجلة التربية كلية التربية جامعة الأزهر*. ٥ (١٩٦) ٣١٨-٣٦٨.

الطواب، سيد. (١٩٩٠). *الاتجاهات النفسية وكيفية تغييرها*. علم النفس مصر. مسترجع <http://search.mandumah.com/Record/169452>

الطويل، هيلة. (٢٠٢٠). اتجاهات معلمات وطالبات المرحلة الثانوية بمدارس محافظة المجمع نحو التعليم الرقمي. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*. (٣) ١٨٦، ٨٧٧-٩١٨.

عبد الغني، رباب، والحربي، خلود، والشمرى، نجوى، والرحيلي، نرجس. (٢٠٢٤). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى. *المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج*. ١ (١١٨) ١٩٤-٢٣٥.

عبداللاوي، نجاة. (٢٠٢١). إسهامات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا الحديثة في تطوير وتحسين العملية التعليمية. *المجلة العربية للتربية*. ٤٠ (٢)، ١٩١-٢٠٥.

العديل، عبدالله، والعديل، منى. (٢٠٢٢). ممارسات المعلمين بمدارس محافظة الأحساء لأدوات التعلم الرقمي في التدريس من وجهة نظرهم وفق معايير محددة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*. (١١٨) ١، ٦٧٥-٧٢٠.

عفيفي، جهاد. (٢٠١٤). *الذكاء الاصطناعي والأنظمة الخبيرة*. دار أمجد للنشر والتوزيع، الأردن.

عماشة، سناء. (٢٠١٠). *الاتجاهات النفسية والاجتماعية: أنواعها ومدخل لقياسها*. مجموعة النيل العربية.

العمري، زهور. (٢٠٢٢). مدى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس تعليم النماص من وجهة نظر المعلمات. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا*. (٨٦)، ٦٦-٩٨.

العنزي، عهود، والشيخ، أسماء. (٢٠٢٤). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في محافظة الخرج. *مجلة كلية التربية*. ١١٥، ٩٩-١٤٨.

العوفي، حنان. (٢٠٢١). إمكانية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكارية في تدريس مقرر الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المدينة المنورة. *المجلة العربية للتربية النوعية*، (٢٠)، ١٥٧-٢٠٢.

الغامدي، عطية. (٢٠٢٤). تصورات أعضاء هيئة التدريس لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي بجامعة الملك سعود. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، ١٧، ٤٣-٦٦.

الغرباوي، محمد. (٢٠٠٧). *الاتجاهات النفسية*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الغويري، صفاء. (٢٠٢٣). اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مواجهة صعوبات التعلم. *مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة*، (١٥) ٢٤، ١٢٣٩٧-١٢٤٢٥.

فاطمة، عبدالغفار. (٢٠١٦). اتجاهات طلاب الجامعات نحو شبكات التواصل الاجتماعي وآثارها النفسية والاجتماعية لدى طلاب جامعة القصيم. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية*، ٥١-٩٩.

الفتيخة، عبدالكريم. (٢٠٢٤). مدى فاعلية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس من وجهة نظر معلمي الدراسات الإسلامية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*. ١٦ (٣)، ١٤٠-١٥٢.

الفراني، لينا، والأزوري، دينا. (٢٠٢٣). درجة استخدام معلمات المرحلة الثانوية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة الإنجليزية من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية جامعة الملك خالد*. ١٠ (٣)، ٢٢٢-٢٤٨.

فؤاد، نيفين. (٢٠١٢). الآلة بين الذكاء الطبيعي والذكاء الاصطناعي: دراسة مقارنة. *مجلة البحث العلمي في الآداب*، ١٣ (٣)، ٤٨١-٥٠٤.

الفيفي، حسن، والدلالة، أسامة. (٢٠٢٢). واقع توظيف تطبيقات تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (جامعة طيبة أنموذجاً). *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا*، ٨٥ (١)، ٧٤٢-٨١٩.

كامل، عماد، ومحمود، صفاء. (٢٠١٠). الذكاء الاصطناعي كتغير تصميمي بالتعلم الإلكتروني التعاوني وأثره في تنمية التحصيل المعرفي لتصميم المواقف التعليمية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، ٢٥ (٢)، ٢١٢-٢٥٧.

لطفي، أسماء. (٢٠٢٣). الاتجاه نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالهوية المهنية والاندماج الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ٤٧ (٣)، ١٥-١٣٤.

اللقاني، أحمد. (٢٠١٣). *المناهج بين النظرية والتطبيق*. (ط.٤). دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

الليمون، زياد. (٢٠٢٤). اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا في مديرية التربية والتعليم لمنطقة القصر محافظة الكرك. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية*، (٣٨) ٣، ٥٤٩-٥٨٠.

محمد، هالة. (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي وتحويل التعليم من التلقين إلى تطبيق أدوات تضمن استدامة التعليم. *المجلة العربية للتربية النوعية*، (٢٦)، ١٣٩-١٦٤.

محمود، عبد الرزاق. (٢٠٢٠). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (COVID 19). *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*. ٣ (٤). ١٧١-٢٢٤.

المدير، عبدالله. والمطيري، فيصل. والحمار، أمل. (٢٠٢١). اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية في التدريس. *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*، (١١٤)، ٣١٧-٣٤٩.

المساعد، عليا. (٢٠٢٤). واقع توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالكفايات المهنية لدى معلمي الحاسوب. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، ٤٤ (٣)، ١٤٥-١٦٠.

مشعل، مروة، والعبد، نداء. (٢٠٢٣). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمحافظة شقراء بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية كلية التربية جامعة الأزهر*. (٣/١٩٨)، ٤٣٤-٤٧٨.

مطاي، عبد القادر. (٢٠١٢). *تحديات ومتطلبات استخدام الذكاء الاصطناعي في التطبيقات الحديثة لعمليات إدارة المعرفة في منظمات الأعمال*. الملتقى الوطني العاشر حول أنظمة المعلومات المعتمدة على الذكاء الاصطناعي ودورها في صنع قرارات المؤسسات الاقتصادية. جامعة سكيكدة، الجزائر.

معافا، ازدهار. (٢٠٢٣). اتجاهات معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية نحو التدريس الرقمي وحاجاتهن التدريبية اللازمة لاستخدامه. مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية، (٤) ٦، ٢١١-٢٧٩.

معمرى، ناصر. (٢٠٠٧). الاتجاهات النفسية وأهميتها. المجلة الجزائرية التربية والصحة النفسية، ١(٢)، ١٠٣-١٢٥. <https://asjp.cerist.dz/en/article/243928>

المقيطي، سجاد، وأبو العلا، ليلي. (٢٠٢٢). واقع توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بجودة أداء الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، ٤٢ (٢)، ٣٣٧-٣٥٨.

منصور، عزام. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي بين الواقع والحقيقة والخيال في العملية التعليمية. مجلة القراءة والمعرفة. (٢٣٥)، ١٥-٤٨.

المهدي، مجدي. (٢٠٢١). التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي. مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، ٢ (٥)، ٩٧-١٤٠.

موسى، عبد الله، وبلال، أحمد. (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

النصري، سليمة، والمفرجي، خليفة. (٢٠٢٢). مستوى جاهزية مدارس سلطنة عمان لتوظيف التقنيات الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٦ (١١)، ١٢٥٣-١٢٧١.

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (ب.ت). الذكاء الاصطناعي في المملكة. <https://sdaia.gov.sa/ar/SDAIA/about/Pages/AboutAI.aspx>

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (ب.ت). نبذة عن سدايا. متوفر بموقع: <https://sdaia.gov.sa/ar/SDAIA/about/Pages/About.aspx>

وثيقة برنامج التحول الرقمي. (٢٠٢٠). الأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم. <https://2u.pw/JBD1jQT>

وزارة التعليم. (١٤٤٥). نيابة عن وزير التعليم.. مساعد وزير التعليم للتطوير والتحول يشارك في أسبوع التعليم الرقمي لليونسكو في باريس. متوفر بموقع:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303?posInSet=24&queryId=47f20c86-e886-418b-a6eb-329cd87fcb04>

وزارة التعليم. (٢٠١٣). مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام.
<https://www.moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/Documents/StrategyArchiveGE001.pdf>

وزارة التعليم، والهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (٢٠٢٥). الدليل الإرشادي لاستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم العام.
https://moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/DocLib/Artificial_Intelligence_Guide.pdf

الياجزي، فاتن. (٢٠١٩). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس برابطة التربويين العرب. ٤ (١١٣)، ٢٨٢-٢٥٧.

اليماحي، مروة. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي والتعليم. رسالة المعلم، ٥٧ (٢)، ٤٤-٣٥.

اليونسكو. (٢٠١٩). توافق بين بشأن الذكاء الاصطناعي والتعليم. متوفر بموقع:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303?posInSet=24&queryId=47f20c86-e886-418b-a6eb-329cd87fcb04>

اليونسكو، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي والتعليم إرشادات لوضعي السياسات. المركز الإقليمي للتخطيط التربوي.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Aldosari, S. A. M. (2020). The future of higher education in the light artificial intelligence in elementary science education, 117–132.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798–844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Bii, P., Too, J., & Mukwa, C. (2018). Teacher attitude towards use of chatbots in routine teaching. *Universal Journal of Educational Research*, 1(6), 1586–1597.
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16–24.
- Chen, W., Samuel, R., & Krishnamoorthy, S. (2021). Computer vision for dynamic student data management in higher education platform. *Journal of Multiple-Valued Logic & Soft Computing*, 36.
- Chounta, I. A., Bardone, E., Raudsep, A., & Pedaste, M. (2021). Exploring teachers' perceptions of artificial intelligence as a tool to support their practice in Estonian K-12 education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00243-5>
- Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W., & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of artificial intelligence in education. *Journal of Korean Elementary Science Education*, 39(1).
- Hwang, G.-J., & Xie, H. (2021). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100042.
- Jena, A. K. (2018). Predicting learning outputs and retention through neural network artificial intelligence in photosynthesis. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 19(1).
- Kuleto, V., Ilić, M. P., & Bucea-Manea-Țoniș, R. (2022). The potential of artificial intelligence in higher education institutions to improve the learning environment in Romania and Serbia. *Sustainability*, 14(10), 5842. <https://doi.org/10.3390/su14105842>
- Panigrahi, C. M. A. (2020). Use of artificial intelligence in education. *Management Accountant*, 55, 64–67.
- Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 22.
- Russell, S., & Norvig, P. (2020). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Pearson.
- Shin, W. S., & Shin, D. H. (2020). A study on the application of artificial intelligence in education. *Journal of Korean Elementary Science Education*, 39(1).

Tomasik, B. (2016). Artificial intelligence and its implications for future suffering. *Foundational Research Institute*.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39.

قائمة الملاحق:

ملحق (أ): الاستبانة بصورتها الأولى:

واقع استخدام معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي خلال تدريسهم				
البيانات الديموغرافية				
مؤهلك العلمي	جامعي	دبلوم عال	ماجستير	دكتوراه
سنوات خبرتك في التدريس	١٠-٥ سنوات	١٠-١٥ سنة	١٥ سنة وأكثر	
مرتبتك الوظيفية	معلم ممارس	معلم متقدم	معلم خبير	
تقوم بتدريس المرحلة	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية	

المحور الأول: مكون تخطيط التدريس				
١. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التخطيط لدروس الدراسات الإسلامية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
٢. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التمهيد لدروس مقررات الدراسات الإسلامية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
٣. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في صياغة أهداف دروس الدراسات الإسلامية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
٤. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تصميم أنشطة تعليمية تفاعلية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
٥. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتوليد أفكار جديدة للأنشطة التعليمية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
٦. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في اختيار المواد التعليمية المناسبة.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
٧. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنشاء مواد تعليمية مخصصة لطلابي من خلال التعلم التكيفي.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
٨. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الحصول على البيانات الأولية لكل طالب.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
٩. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحديد المفاهيم الصعبة التي يحتاج الطلاب إلى التركيز عليها.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
١٠. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحليل كتب المناهج وتحديد نقاط القوة والضعف.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
١١. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنشاء خطط دروس مخصصة لمجموعات مختلفة من الطلاب.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا

المحور الثاني: مكون تنفيذ التدريس

١ .	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في توفير بيئة تعليمية تفاعلية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
٢ .	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقديم الشروحات التفاعلية للطلاب.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
٣ .	أستخدم التعلم التكيفي الذكي للاستجابة للاحتياجات التعليمية المختلفة لكل طالب.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
٤ .	أستخدم تطبيقات تلخيص النصوص؛ لتلخيص النصوص الطويلة بدقة متناهية وبطريقة سهلة القراءة.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
٥ .	أستخدم تطبيقات تمييز وقراءة الحروف؛ لتحويل الصور المطبوعة أو النصوص المكتوبة بخط اليد إلى ملفات نصية يمكن التعديل عليها.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
٦ .	أستخدم تطبيقات صناعة الصوت؛ لتحويل النصوص المكتوبة في مقرر الدراسات الإسلامية إلى ملفات صوتية مسموعة لدى الطلاب.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
٧ .	أستخدم أنشطة عملية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي عند تدريسي لمقررات الدراسات الإسلامية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
٨ .	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتقديم ملاحظات فورية للطلاب أثناء العمل على أنشطة تعليمية تفاعلية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
٩ .	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنشاء بيئات تعلم افتراضية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
١٠ .	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنشاء محادثات شبيهة بالمحادثات البشرية مع الطلاب لتوضيح المفاهيم.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
١١ .	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنشاء ألعاب تعليمية تفاعلية لتعزيز فهم الطلاب للمفاهيم الدينية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
١٢ .	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتوفير بيئات تعلم افتراضية تحاكي بيئات التعلم الواقعية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
١٣ .	أستخدم تقنية الواقع المعزز في الشرح والتوضيح على المحتوى الرقمي لمقررات الدراسات الإسلامية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
١٤ .	أوظف الروبوت التعليمي كوسيلة تعليمية من أجل تحسين عملية التعليم لدى الطلاب.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
١٥ .	أقدم الاستشارات الإلكترونية للطلاب من خلال الدردشات الإلكترونية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا

المحور الثالث: مكون تقويم التدريس

إطلاقاً	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا	١. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تصحيح الاختبارات والواجبات.
إطلاقاً	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا	٢. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية رصد الدرجات.
إطلاقاً	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا	٣. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحليل نتائج الطلاب وتقديم تقارير مفصلة.
إطلاقاً	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا	٤. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنشاء اختبارات تقييمية تكيّفية.
إطلاقاً	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا	٥. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحليل نتائج الاختبارات وتحديد نقاط الضعف لدى الطلاب من خلال تطبيقات التقييم الذكي.
إطلاقاً	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا	٦. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتقديم تقارير مفصلة عن تقدم الطلاب لأولياء الأمور.
إطلاقاً	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا	٧. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنشاء اختبارات تقييمية متنوعة (اختيار من متعدد، مقالي، وغيرها).
إطلاقاً	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا	٨. أوظف النظم الخبيرة في طرح أسئلة ختامية متنوعة وفق قدرات الطلاب العقلية.
إطلاقاً	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا	٩. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحليل الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الطلاب وتقديم تغذية راجعة مخصصة.

ملحق (ب): الاستبانة بصورتها النهائية:

واقع استخدام معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي خلال تدريسهم				
البيانات الديموغرافية				
مؤهلك العلمي	جامعي	دبلوم عال	ماجستير	دكتوراه
سنوات خبرتك في التدريس	١٠-٥ سنوات	١٠-١٥ سنة	١٥ سنة وأكثر	
مرتبتك الوظيفية	معلم ممارس	معلم متقدم	معلم خبير	
تقوم بتدريس المرحلة	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية	

المحور الأول: مكون تخطيط التدريس				
١. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التخطيط لدروس الدراسات الإسلامية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
٢. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التخطيط للتمهيد لدروس مقررات الدراسات الإسلامية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
٣. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في صياغة أهداف دروس الدراسات الإسلامية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
٤. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تصميم أنشطة تعليمية تفاعلية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
٥. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لجمع أفكار جديدة للأنشطة التعليمية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
٦. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في اختيار المواد التعليمية المناسبة.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
٧. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنشاء مواد تعليمية مخصصة لطلابي من خلال التعلم التكييفي.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
٨. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الحصول على البيانات الأولية لكل طالب.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
٩. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحديد المفاهيم الصعبة التي يحتاج الطلاب إلى التركيز عليها.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
١٠. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحليل كتب المناهج وتحديد نقاط القوة والضعف.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
١١. أستخدم تطبيقات صناعة الصوت؛ لتحويل النصوص المكتوبة في مقرر الدراسات الإسلامية إلى ملفات صوتية مسموعة لدى الطلاب.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا

١٢. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتصميم ألعاب تعليمية تفاعلية لتعزيز فهم الطلاب للمفاهيم الدينية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
١٣. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنشاء خطط دروس مخصصة لمجموعات مختلفة من الطلاب.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا

المحور الثاني: مكون تنفيذ التدريس					
١. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في توفير بيئة تعليمية تفاعلية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
٢. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقديم الشروحات التفاعلية للطلاب.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
٣. أستخدم التعلم التكيفي الذكي للاستجابة للاحتياجات التعليمية المختلفة لكل طالب.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
٤. أستخدم تطبيقات تلخيص النصوص؛ لتلخيص النصوص الطويلة بدقة متناهية وبطريقة سهلة القراءة.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
٥. أستخدم تطبيقات تمييز وقراءة الحروف؛ لتحويل الصور المطبوعة أو النصوص المكتوبة بخط اليد إلى ملفات نصية يمكن التعديل عليها.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
٦. أستخدم أنشطة عملية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي عند تدريسي لمقررات الدراسات الإسلامية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
٧. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتقديم ملاحظات فورية للطلاب أثناء العمل على أنشطة تعليمية تفاعلية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
٨. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنشاء محادثات شبيهة بالمحادثات البشرية مع الطلاب لتوضيح المفاهيم.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
٩. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتوفير بيانات تعلم افتراضية تحاكي بيئات التعلم الواقعية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
١٠. أستخدم تقنية الواقع المعزز في الشرح والتوضيح على المحتوى الرقمي لمقررات الدراسات الإسلامية.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
١١. أوظف الروبوت التعليمي كوسيلة تعليمية من أجل تحسين عملية التعليم لدى الطلاب.	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا

إطلاقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	١٢. أقدم الاستشارات الالكترونية للطلاب من خلال الدردشات الالكترونية.
---------	--------	---------	--------	--------	--

المحور الثالث: مكون تقويم التدريس					
إطلاقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	١. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تصحيح الاختبارات والواجبات.
إطلاقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	٢. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية رصد الدرجات.
إطلاقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	٣. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحليل نتائج الطلاب وتقديم تقارير مفصلة.
إطلاقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	٤. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنشاء اختبارات تقييمية تكيفية.
إطلاقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	٥. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحليل نتائج الاختبارات وتحديد نقاط الضعف لدى الطلاب من خلال تطبيقات التقييم الذكي.
إطلاقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	٦. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتقديم تقارير مفصلة عن تقدم الطلاب لأولياء الأمور.
إطلاقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	٧. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنشاء اختبارات تقييمية متنوعة (اختيار من متعدد، مقالي، وغيرها).
إطلاقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	٨. أوظف النظم الخبيرة في طرح أسئلة ختامية متنوعة وفق قدرات الطلاب العقلية.
إطلاقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	٩. أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحليل الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الطلاب وتقديم تغذية راجعة مخصصة.

ملحق (ج): مقياس الاتجاهات بصورته الأولية

المحور الأول: البعد المعرفي					
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	١. أنا على استعداد تام لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريسي.
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	٢. أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن تساعد في تحسين جودة التعليم.
أختلف تمامًا	أختلف إلى حد ما	محايد	أوافق إلى حد ما	أوافق تمامًا	٣. أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس يتعارض مع إعداد معلمي الدراسات الإسلامية في البيئة السعودية.
أختلف تمامًا	أختلف إلى حد ما	محايد	أوافق إلى حد ما	أوافق تمامًا	٤. أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لا يتناسب مع تدريس مقررات الدراسات الإسلامية.
أختلف تمامًا	أختلف إلى حد ما	محايد	أوافق إلى حد ما	أوافق تمامًا	٥. أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي سيجعل من عملية التدريس أقل فاعلية.
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	٦. أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس يمكن أن يساعد معلمي الدراسات الإسلامية في عمل تقييم ذاتي للمعارف المكتسبة في التعليم.

المحور الثاني: البعد السلوكي					
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	١. أنا من المهتمين باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	٢. أقوم بتطوير مهاراتي في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	٣. البحث والمشاركة في الدورات التدريبية حول استخدام الذكاء الاصطناعي يعيق سير العملية التعليمية من خلال هدر الجهد والوقت.
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	٤. مشاركة زملائي المعلمين داخل المدرسة بمعرفتي حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لا ينتج عنها أي فائدة مأمولة.
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	٥. مشاركة زملائي في المجتمع التعليمي على التواصل الاجتماعي بالمعلومات التي أتعلمها حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس غير مجدية.
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	٦. أقوم بتشجيع طلابي على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلمهم الذاتي.

المحور الثالث: البعد الوجداني

أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	١. أشعر بالثقة في قدرتي على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقررات الدراسات الإسلامية.
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	٢. أتحس كثيرًا لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع طلابي.
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	٣. أشعر بالقلق عند تغيير طريقي في التدريس؛ لذلك لا أحب استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	٤. أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن يضيء نوعًا من المرح والتشويق عند عرض مقررات الدراسات الإسلامية.
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	٥. أشعر بالقلق من أن الاعتماد الكبير على التكنولوجيا قد يؤدي إلى فقدان التفاعل الشخصي بين المعلم والطالب.
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	٦. أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن تجعل التعليم أكثر تعقيدًا للطلاب.

ملحق (د): مقياس الاتجاهات بصورته النهائية

المحور الأول: البعد المعرفي					
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	١. أنا على استعداد تام لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريسي.
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	٢. أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن تساعد في تحسين جودة التعليم.
أختلف تمامًا	أختلف إلى حد ما	محايد	أوافق إلى حد ما	أوافق تمامًا	٣. أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس يتعارض مع إعداد معلمي الدراسات الإسلامية في البيئة السعودية.
أختلف تمامًا	أختلف إلى حد ما	محايد	أوافق إلى حد ما	أوافق تمامًا	٤. أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لا يتناسب مع تدريس مقررات الدراسات الإسلامية.
أختلف تمامًا	أختلف إلى حد ما	محايد	أوافق إلى حد ما	أوافق تمامًا	٥. أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي سيجعل من عملية التدريس أقل فاعلية.
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	٦. أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس يمكن أن يساعد معلمي الدراسات الإسلامية في عمل تقييم ذاتي للمعارف المكتسبة في التعليم.

المحور الثاني: البعد السلوكي					
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	أنا من المهتمين باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	أقوم بتطوير مهاراتي في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	البحث والمشاركة في الدورات التدريبية حول استخدام الذكاء الاصطناعي يعيق سير العملية التعليمية من خلال هدر الجهد والوقت.
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أوافق إلى حد ما	أختلف تمامًا	مشاركة زملائي المعلمين داخل المدرسة بمعرفتي حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لا ينتج عنها أي فائدة مأمولة.
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أوافق إلى حد ما	أختلف تمامًا	مشاركة زملائي في المجتمع التعليمي على التواصل الاجتماعي بالمعلومات التي أتعلمها حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس غير مجدية.
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	أقوم بتشجيع طلابي على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلمهم الذاتي.

المحور الثالث: البعد الوجداني					
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	١. أشعر بالثقة في قدرتي على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقررات الدراسات الإسلامية.
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	٢. أتحمس كثيرًا لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع طلابي.
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أوافق إلى حد ما	أوافق تمامًا	٣. أشعر بالقلق عند تغيير طريقتي في التدريس؛ لذلك لا أحب استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أختلف إلى حد ما	أختلف تمامًا	٤. أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن يضيف نوعًا من المرح والتشويق عند عرض مقررات الدراسات الإسلامية.
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أوافق إلى حد ما	أوافق تمامًا	٥. أشعر بالقلق من أن الاعتماد الكبير على التكنولوجيا قد يؤدي إلى فقدان التفاعل الشخصي بين المعلم والطلاب.
أوافق تمامًا	أوافق إلى حد ما	محايد	أوافق إلى حد ما	أوافق تمامًا	٦. أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن يجعل التعليم أكثر تعقيدًا للطلاب.

ملحق (هـ): أسماء المحكمين وبياناتهم الأكاديمية

التسلسل	اسم المحكم	الدرجة العلمية	التخصص	جهة العمل
١.	يوسف الفراج	أستاذ مشارك	STEM	جامعة الملك سعود
٢.	رهام العطار	دكتورة	مناهج وأساليب تدريس لغة عربية	مدارس خاصة عمان
٣.	فيصل فهد محمد الشمري	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس الحاسب	جامعة حائل
٤.	سلطان علي الغامدي	دكتورة	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة نجران
٥.	رهام ماهر الصراف	أستاذ مشارك	المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية	كلية التربية-جامعة طنطا
٦.	عبدالله محمد خطايبه	أستاذ	مناهج وطرق تدريس العلوم	جامعة اليرموك
٧.	أحمد جاسم الساعي	أستاذ دكتور	تكنولوجيا التعليم	كلية التربية - جامعة قطر
٨.	ماجد عبدالله العبادي	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة الطائف
٩.	ساميه المحمدي فايد	استاذ دكتور	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية	كلية التربية جامعة طنطا
١٠.	سلطان بن خلف العتيبي	أستاذ مساعد	المناهج وطرق التدريس	جامعة الملك سعود
١١.	عادل عبدالمجيد المطيري	ماجستير	تقنيات التعلم	الشركة التعليمية
١٢.	أمانى علي السيد رجب	أستاذ	المناهج وطرق التدريس	جامعه المنصورة كلية التربية
١٣.	مهدي بن محمد العمري	أستاذ	تقنيات التعليم	كلية التربية - جامعة الملك فيصل
١٤.	فهد لافي الشمري	أستاذ مساعد	تقنيات تعليم	جامعة الامام عبدالرحمن بن فيصل
١٥.	خالد فياض العنزي	دكتورة	مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك الاردن
١٦.	ماجدة ابو الرب	أستاذ مشارك	مناهج الطفولة المبكرة	جامعة اليرموك
١٧.	بسيوني إسماعيل بسيوني	أستاذ مشارك	المناهج وطرق التدريس	كلية التربية
١٨.	عبير عبد الحليم البهنساوي	أستاذ مساعد	المناهج وطرق تدريس العلوم	كلية التربية جامعة طنطا

ملحق (و): إفادة مكتبة الملك فهد الوطنية

 مكتبة الملك فهد الوطنية King Fahad National Library www.kfnl.gov.sa	المملكة العربية السعودية إدارة الإيداع النظامي إفادة
الموضوع لم يتم بحثه	
اسم مقدم الطلب	أنس محمد عبدالله القحطاني
بريد مقدم الطلب	anasmhmd505@hotmail.com
التاريخ	12/04/1446
اسم الجامعة	جامعة الملك سعود
الدرجة العلمية	ماجستير
موضوع البحث	واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي واتجاهاتهم نحوها
الختم	مدير إدارة الإيداع النظامي  عبدالعزیز بن زید الزیر
	

الرجاء الضغط هنا لإبداء رأيك عن الخدمة المقدمة .. بأمل منكم التكرم بتعبئة الاستبيان
للمزيد نفضلو زيارة بوابتنا الإلكترونية
For More Info, Navigate to our Portal